



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EMILY MAISE FEITOSA ARAGÃO

**O PROTAGONISMO SOCIAL DA CRIANÇA EM AÇÕES INTERATIVAS COM
PARCEIROS DE IDADE E PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PROTAGONISMO SOCIAL DA CRIANÇA EM AÇÕES INTERATIVAS COM
PARCEIROS DE IDADE E PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

EMILY MAISE FEITOSA ARAGÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo

Coorientadora: Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A659p Aragão, Emily Maise Feitosa
O protagonismo social da criança em ações interativas com
parceiros de idade e professora no contexto da educação infantil /
Emily Maise Feitosa Aragão ; orientadora Maria Inez Oliveira
Araújo. – São Cristóvão, SE, 2019.
114 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2019.

1. Educação de crianças. 2. Crianças – Aspectos sociais. 3.
Habilidades sociais em crianças. 4. Educação - Aracaju. I. Araújo,
Maria Inez Oliveira, orient. II. Título.

CDU 373.324.064.3(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



EMILY MAISE FEITOSA ARAGÃO

O PROTAGONISMO SOCIAL DA CRIANÇA EM AÇÕES INTERATIVAS
COM PARCEIROS DE IDADE E PROFESSORA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 28.02.2019

Prof.^a Dr.^a Maria Inez Oliveira Araujo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof.^a Dr.^a Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza
Faculdade Estácio de Sergipe/FASE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

Dedico este trabalho a todos os envolvidos direta ou indiretamente nessa construção, principalmente aos colaboradores da pesquisa: as crianças e professora. Por tamanha generosidade em compartilhar conosco experiências tão sublimes.

AGRADECIMENTOS

Valorizo muito cada experiência que a vida me propõe e busco aprender com cada uma delas. Esses dois últimos anos de estudo e pesquisa foram de suma importância para minha formação profissional e pessoal. O olhar já não é o mesmo para algumas temáticas relacionadas à educação, em especial, a Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe.

Embora as etapas do processo de escrita do trabalho sejam solitárias, tive ao lado pessoas que foram muito importantes para essa realização.

Agradeço a minha família, em especial aos meus pais, Eremita e Walter, por todo apoio dado em tudo que me proponho a realizar; aos meus queridos irmãos, Millene, Walécia, Vinícius e William. A meu pet, amiga, irmã e filha de quatro patas, Lincy. A vocês todo o meu amor e carinho.

A querida professora Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos, por todo acompanhamento e ensinamentos ao longo dessa jornada que começou na graduação, a ti todo meu respeito e profunda admiração. A professora Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo por aceitar fazer parte desse trabalho.

A caminhada fica mais alegre ou menos difícil quando ao longo do caminho encontramos pessoas que irão para o mesmo destino que o nosso, aos colegas de curso: Polyana, Thamisa, Júnior e Rafaelly. Aos demais amigos e amigas, por todo carinho e incentivo. Gratidão a todos!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo financiamento da pesquisa desde mar/2018 até o término desse trabalho.

Por fim, mas não menos importante. Agradeço a Deus por essa oportunidade e por sonhar e viver esse sonho comigo, tornando-o realidade.

“Eu fico com a pureza

Da resposta das crianças [...]

Gonzaguinha, *O que é? O que é?*

RESUMO

As relações sociais entre as crianças, seus companheiros de idade e a professora representam um contexto promissor de observação e análise dos modos de ser da criança frente ao que é socialmente instituído no cotidiano escolar. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo central compreender os modos de protagonismo social da criança expressos em meio às relações interativas estabelecidas com os pares de idade e com a professora no contexto da Educação Infantil. Buscamos refletir sobre o protagonismo social de dezesseis crianças, com idades entre quatro e cinco anos, em meio às práticas pedagógicas de uma instituição municipal de Educação Infantil da cidade de Aracaju/SE. A pesquisa está configurada em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, com dados produzidos a partir de premissas da etnografia, aportes da Sociologia da Infância e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os dados foram produzidos a partir da observação participante, organizados em sequências interativas denominadas de *episódios*, os quais foram selecionados, descritos e analisados em articulação com o referencial teórico eleito. Os resultados dos estudos evidenciam que as crianças são socialmente competentes, capazes de participar com criticidade e autonomia dos eventos interativos e situações que lhes dizem respeito. Os achados delineiam reflexões sobre a importância de as ações sociais das crianças serem reconhecidas e valorizadas no contexto da Educação Infantil, sendo um meio propulsor para o desenvolvimento da autonomia que a criança conquista em suas experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Protagonismo social da criança. Relações sociais.

SUMMARY

The social relations between the children, their companions of the same age and the teacher represent a promising context of observation and analysis of the ways of being of the child in front of what is socially instituted in the school routine. In this sense, the main objective of this study is to understand the social protagonism of the child expressed through established interactive relationships with the pairs of age and the teacher in the context of Early Childhood Education. We sought to reflect on the social role of sixteen children, aged between four and five years, in the midst of the pedagogical practices of a municipal institution of Early Childhood Education in the city of Aracaju / SE. The research is configured in a qualitative, exploratory and descriptive approach, with data produced from ethnographic premises, contributions from the Sociology of Childhood and current National Curricular Guidelines for Early Childhood Education. The data were produced from the participant observation, organized in interactive sequences called *episodes*, which were selected, described and analyzed in articulation with the chosen theoretical reference. The results of the studies show that children are socially competent, capable of participating with criticality and autonomy of the interactive events and situations that concern them. The findings outline reflections on the importance of children's social actions being recognized and valued in the context of Early Childhood Education, being a propelling medium for the development of autonomy that the child achieves in their experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Social protagonism of the child. Social relationships.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Crianças: idades no início da pesquisa – Janeiro/2018.....	43
Quadro 02 - Rotina do Infantil IV.....	44
Quadro 03 - Episódios Interativos.....	50
Quadro 04 - Grupos de interesse.....	52
Quadro 05 - Categorias e temas que permeiam as análises.....	56
Quadro 06 - Episódio 1: Disputando o brinquedo e a atenção de Mariloponey.....	58
Quadro 07 - Dados da conversa com as crianças (episódio 1).....	59
Quadro 08 - Episódio 2: Assistindo TV.....	66
Quadro 09 - Dados da conversa com as crianças (episódio 2).....	66
Quadro 10 - Episódio 3: Festa de aniversário.....	70
Quadro 11 - Dados da conversa com as crianças (episódio 3).....	70
Quadro 12 - Episódio 4: Barulho de helicóptero.....	75
Quadro 13 - Dados da conversa com as crianças (episódio 4).....	75
Quadro 14 - Episódio 5: Contação de história.....	80
Quadro 15 - Dados da conversa com as crianças (episódio 5).....	80
Quadro 16 - Episódio 6: Cantoria.....	85
Quadro 17 - Dados da conversa com as crianças (episódio 6).....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - E.M.E.I. Dom Avelar Brandão Vilela.....	37
Figura 02 - Recepção.....	38
Figura 03 - Secretaria.....	38
Figura 04 - Secretaria, diretoria, sala dos professores/ sanitário adulto (feminino e masculino), almoxarifado e biblioteca/ sala de vídeo.....	38
Figura 05 - Brinquedoteca (sala).....	39
Figura 06 - Parque.....	39
Figura 07 - Pátio.....	39
Figura 08 - Refeitório 1º ângulo.....	40
Figura 09 - Refeitório 2º ângulo.....	40
Figura 10 - Sanitário infantil 1º ângulo.....	40
Figura 11 - Sanitário infantil 2º ângulo.....	40
Figura 12 - Sanitário infantil 3º ângulo.....	40
Figura 13 - Sanitário infantil 4º ângulo.....	40
Figura 14 - Salas da Pré-escola.....	41
Figura 15 - Salas do berçário.....	41
Figura 16 - Localização da sala do Infantil IV.....	41
Figura 17 - Sala do Infantil IV.....	41
Figura 18 - Interior da sala 1º ângulo.....	42
Figura 19 - Interior da sala 2º ângulo.....	42
Figura 20 - Interior da sala 3º ângulo.....	42
Figura 21 - Escrita por Bonito e Raíssa.....	48
Figura 22 - Distribuindo os brinquedos.....	59
Figura 23 - Grupos de brincadeiras.....	61
Figura 24 - Transportando objetos.....	62
Figura 25 - Descarregando o caminhão.....	62
Figura 26 - Disputando os brinquedos e à atenção de Mariloponey.....	63
Figura 27 - Raissa buscando a aceitação do colega.....	64
Figura 28 - Início da brincadeira.....	67
Figura 29 - Livro/ TV.....	67

Figura 30 - Mirela preocupada.....	67
Figura 31 - Apontando para o palhaço.....	67
Figura 32 - Convite para brincar.....	69
Figura 33 - Massagem no gato.....	69
Figura 34 - Secando o cabelo.....	69
Figura 35 - Mirela convida para passear.....	69
Figura 36 - Arrumando a mala.....	69
Figura 37 - Preparativos para a mudança	69
Figura 38 - Fazendo bolo com lápis de cera.....	71
Figura 39 - Mariloponey fica chateada.....	72
Figura 40 - Mirela e Princesa Sofia.....	72
Figura 41 - Mariloponey continua irritada.....	73
Figura 42 - Cantando parabéns.....	73
Figura 43 - Fazendo o próprio bolo.....	73
Figura 44 - Explicando as formas geométricas.....	75
Figura 45 - Luan comenta sobre quem está no helicóptero.....	76
Figura 46 - Raíssa fala sobre o baculejo.....	77
Figura 47 - Iniciando a contação com música.....	80
Figura 48 - Ouvindo a história Mariloponey opina.....	82
Figura 49 - Continuação da história.....	83
Figura 50 - Encerrando a história com música.....	84
Figura 51 - Gabriel cantando.....	86
Figura 52 - Neguinha irritada.....	86
Figura 53 - Mais cantoria.....	86
Figura 54 - Cantoria.....	87
Figura 55 - Tigre Aranha cantando.....	87
Figura 56 - Ajudante.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 CONSTRUINDO A CAMINHADA: ESTREITANDO A RELAÇÃO EM BUSCA DE OUTROS ESTUDOS SOBRE O NOSSO TEMA DE PESQUISA	14
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA.....	19
3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	31
3.1 A ÉTICA E A PESQUISA COM CRIANÇAS.....	32
3.2 CONHECENDO O CONTEXTO INVESTIGADO.....	36
3.3 APRESENTANDO A SALA DAS CRIANÇAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	41
3.4 COLABORADORES DA PESQUISA: CRIANÇAS E PROFESSORA	43
3.5 ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA.....	45
3.6 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	49
3.7 MUITO ALÉM DOS CAMINHOS A SEREM TRILHADOS: AS MUDANÇAS NO ESTUDO.....	53
3.8 CONSTRUINDO CATEGORIAS DE ANÁLISES E APRESENTANDO RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	56
4 CENAS DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
4.1 RECRIAÇÃO, ACEITES E RECUSA DAS CRIANÇAS ÀS PROPOSTAS DO OUTRO SOCIAL.....	57
4.2 EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS ACOLHIDAS PELA PROFESSORA E INSERIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO A – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	98
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (responsável pela criança).....	102
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (professora).....	104

APÊNDICE C – CALENDÁRIO (observação participante).....	106
APÊNDICE D – ROTEIRO (grupos de interesse).....	107
APÊNDICE E – Apresentação dos resultados dos estudos aos participantes e famílias das crianças.....	108

1 INTRODUÇÃO

As crianças são seres evoluídos na humanidade e o olhar delas sobre tudo o que o cercam é tão singular quanto à integralidade das mesmas. E os dizeres das crianças? Esses são dotados de riquezas, da imaginação facilmente transformadas por elas em realidade, podendo ser concreto ou real na imaginação de quem se sentir cativado pelos olhares, pensamentos e dizeres das crianças. Somar-se a elas e construir uma relação de parceria mútua e de aprendizagem constante. As crianças têm muito a compartilhar conosco em todos os contextos sociais onde estão presentes e que essa presença seja respeitada e contemplada, pois elas são dotadas de um protagonismo que todo o mundo precisa conhecer mais.

O presente estudo debruça-se sobre o protagonismo social das crianças em um contexto educativo de uma turma de Educação Infantil, composta por uma professora e dezesseis crianças com idades entre quatro e cinco anos, integrantes de uma escola municipal de Educação Infantil do estado de Sergipe. A escolha da instituição parte, a princípio, do aceite da instituição e professora da turma em participar da pesquisa. Tendo em vista que apresentamos a proposta da referida pesquisa em mais duas instituições de Educação Infantil, que não foram aceitas. Já a escolha da turma, parte pela fluência da fala e expressividade.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa está centrada na importância de percebermos a criança como potente, atuante socialmente e protagonista em suas respectivas ações interativas, por também investir ativamente em seu processo de aprendizagem através de iniciativas próprias e pelas relações sociais que estabelecem com/entre todos a sua volta. Desse modo, a escola de Educação Infantil pode ser reconhecida como um espaço que potencializa a concepção de criança ativa e protagonista de suas ações, em parceria com o trabalho dos professores e com seus pares (SCHNEIDER, 2015).

O protagonismo social da criança no presente estudo é interpretado como a autonomia que a criança conquista e expressa em suas ações em meio às suas respectivas experiências interativas, seja ela com os pares de idade, ou com adultos. Também reconhecemos autonomia e valorizamos as ações interativas iniciadas e mantidas pelo professor, tal como nos sugere Fortunati (2016, p. 26) “ao combinar o direcionamento do adulto e a autonomia das crianças” nas ações sociais que participam, criando experiências regadas de significados entre os sujeitos, pois, a construção dessas experiências parte do coletivo formado entre crianças e o professor que organiza as práticas educativas dirigidas às crianças.

Cabe explicar que o estudo das relações sociais no âmbito da Educação Infantil vem sendo debatido nos últimos anos por muitos estudiosos (MARTINS FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2010; CORSINO, 2009).

As relações sociais se efetivam no dia a dia do contexto escolar, desse modo, não podem passar despercebidas quando falamos em Educação Infantil, uma vez que fazem parte da essência humana e podem interferir positivamente ou não na construção do trabalho diário com as crianças e, conseqüentemente, interferir no desenvolvimento delas (CORSARO, 2005; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005; MARTINS FILHO, 2005).

Sendo as crianças reconhecidas como atores sociais competentes, o trabalho pedagógico para com a criança é dotado de particularidades que merecem um olhar atento e cauteloso do adulto diante dos sinais e interesses que as crianças apontam como necessidades para seu desenvolvimento (BRASIL, 2009; CORSARO, 2005, SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2005; SCHNEIDER, 2015). Sinais esses que precisam ser reconhecidos, valorizados que muitas vezes podem ser expressos por modos não verbais de comunicação, como por exemplo, através de um sorriso, um olhar, gestos, brincadeiras, diálogos e uma magnitude de significados relevantes para a criança que são construídos em parcerias com os pares de idade e com os adultos no pedagógico.

Com o intuito de somarmos e contribuirmos com os Estudos da Infância, fomentando a pesquisa com participação social das crianças, dando visibilidade ao protagonismo das mesmas, além de buscar provocar uma profunda reflexão sobre o que tratamos nesse estudo.

Nosso problema de pesquisa parte do seguinte questionamento: como as crianças expressam protagonismo social em meio às relações interativas estabelecidas com os pares de idade e com a professora no contexto da Educação Infantil?

Buscando responder essa problemática, o objetivo central deste estudo é compreender os modos de protagonismo social da criança expressos em meio às relações interativas estabelecidas com os pares de idade e com a professora no contexto da Educação Infantil.

Com base nesse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar formas de recriações, aceites e recusas das crianças frente às propostas do outro social; b) identificar experiências sociais das crianças acolhidas pela professora e inseridas nas práticas pedagógicas.

A pesquisa está configurada em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, com dados produzidos a partir de premissas da etnografia, aportes da Sociologia da Infância e atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os dados foram produzidos a partir da observação participante, organizados em sequências interativas

denominadas de *episódios* (PEDROSA; CARVALHO, 2005), os quais foram selecionados, descritos e analisados em articulação com o referencial teórico eleito.

Os dados foram produzidos com as crianças e não sobre elas. (CORSARO, 2005; SOARES; SARMENTO, TOMÁS, 2005; SCHNEIDER, 2015). Significa dizer que a opção metodológica eleita insere a participação ativa da criança na rotina do agrupamento etário da turma do Infantil IV, sobretudo, em atividades dirigidas pela professora, bem como, em brincadeiras livres promovidas pelas crianças.

Pesquisar não é tarefa fácil. Mas como pesquisar e quais rumos seguir? A tomada de decisão para responder esse questionamento não surge de imediato e faz com que criamos uma série de interrogações em nossa mente antes de delimitar o tema de um estudo.

A formação acadêmica no curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (2011 a 2015) me proporcionou experiências valorosas que fazem parte do profissionalismo e olhar sensível para com o outro adquirido ao longo dos anos. O primeiro contato com a pesquisa científica aconteceu no segundo período do curso através do Programa de Iniciação Científica (PIIC), financiado pelo CNPq, onde realizei o estudo intitulado de Afetividade e Aprendizagem na “Psicogenética de Henri Wallon: reflexões sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil.” A aproximação com esta temática motivou a continuar os estudos durante o trabalho monográfico (2014-2015) desenvolvido sob orientação da professora Doutora Tacyana Karla Gomes e intitulado de “A afetividade na aprendizagem de crianças de 4 a 5 anos de idade da educação infantil: relações sociais, brincadeiras e o cotidiano pedagógico em foco”. No último ano do curso participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com turmas do 3º e 4º ano do ensino fundamental. Os estudos e experiências adquiridas durante esse período de formação profissional, atrelado aos estágios na área da educação foram de suma importância para o exercício da profissão. Após a conclusão do curso em pedagogia, os dois anos seguintes me proporcionaram experiências na creche com crianças entre 06 meses a 3 anos e 11 meses de idade (2015-2016) e crianças entre 6 e 7 anos de idade do 2º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, a minha formação acadêmica, aliada às experiências profissionais e a observação das práticas desenvolvidas por outros colegas de profissão foram condicionantes para a aproximação com os estudos desenvolvidos em torno da infância e das crianças da Educação Infantil, sobretudo, o interesse por pesquisar como a criança expressa protagonismo social em meio às relações interativas que estabelece na Educação Infantil.

Esses apontamentos proporcionaram um encontro com a Sociologia da Infância e que a priori auxiliam a responder os questionamentos descritos anteriormente vinculados ao tema do estudo que fora eleito.

Desse modo, o trabalho reflexivo na área da educação me fez refletir sobre ações junto às crianças, e me possibilita repensar sobre aquilo que pode contribuir e atender as crianças em sua integralidade e demandas.

Discussões como estas mostram-se pertinentes na educação e conseqüentemente na Educação Infantil, pois permeiam sobre o universo infantil, concentrando um valor significativo no processo de ensino e aprendizagem da criança. A consonância dessas instâncias e estudos poderá aperfeiçoar o conhecimento científico e pedagógico, além de fomentar possíveis diálogos entre os profissionais da educação/infância.

Desta forma, destacamos a relevância desta pesquisa no que concerne às contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, assim como, na organização do trabalho pedagógico atento ao potencial das relações sociais no que concerne ao protagonismo das crianças.

As discussões tecidas buscam explicitar a importância exercida pelas relações sociais, tendo em vista a criança contextualizada em sua totalidade e integridade como potente em suas ações sociais. O debate também propõe a necessidade de as crianças serem “reconhecidas como parceiras do professor na construção do trabalho a ser realizado com elas na sala de aula, a fim de que possam protagonizar a construção de suas aprendizagens a partir dos próprios interesses” (SCHNEIDER, 2015, p. 29). É diante desse contexto que se insere o estudo a ser desenvolvido, como já dito anteriormente, em um trilhar não linear, pois o percurso é revelador e seu movimento constituirá os objetivos traçados.

O corpo da dissertação está organizado em seções nas quais, a primeira apresenta informações com o intuito de situar o leitor quanto ao trabalho em pauta.

Na segunda seção, apresentaremos pesquisas que trazem contribuições sobre o protagonismo social da criança na Educação Infantil. Para o rastreamento das produções sobre o tema do estudo, realizamos buscas em três plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e no acervo de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED. Posteriormente, apresentaremos e discutiremos estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Infância, Educação Infantil e sobre o Protagonismo da criança, relacionando-os e explicitando suas contribuições para o desenvolvimento de pesquisas e práticas com as crianças.

Na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada no estudo. Os caminhos traçados e técnicas realizadas, as escolhas, os desafios vividos no encontro com a realidade e os passos dados durante o trajeto percorrido com as crianças e sua professora numa escola de Educação Infantil de Aracaju/ SE rumo à produção de dados.

Na quarta e última seção, apresentaremos as categorias elegidas para as análises, seguida dos resultados da pesquisa.

2 CONSTRUINDO A CAMINHADA: ESTREITANDO A RELAÇÃO EM BUSCA DE OUTROS ESTUDOS SOBRE NOSSO TEMA DE PESQUISA

Faz-se necessário dialogar com o que se tem produzido em torno do que se pretende pesquisar. Essa dinâmica investigativa fez dilatar nossas pupilas diante da imensidão de produções existentes, dando o suporte necessário para lançarmos nosso barco ao mar – diante de longas velejadas que daremos em busca de somarmos também a essa imensidão.

É nesse navegar que percebemos que não estamos sozinhos e nos deparamos com objetos de estudos similares, mas os contextos em que estão inseridos nos diferenciam, isso faz com que aos poucos vamos construindo nosso diferencial em meio a gama de produções existentes. Teceremos nossa colcha de retalhos com linhas que buscam enaltecer a criança, reconhecida como sujeito de direito, protagonista de suas ações no contexto da Educação Infantil, à luz da Sociologia da Infância e estudos sobre o Protagonismo Infantil.

Nesse sentido, foram realizadas pesquisas em três plataformas: 1ª) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; 2ª); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; 3ª) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED, conforme já anunciamos.

A primeira plataforma escolhida foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a fim de conhecer a teia de discussões e o que se tem emergido nas produções dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil nos últimos dois anos, além do compromisso social que vem desempenhado durante algumas décadas, fomentando a tecnologia, pesquisa, formação profissional; visando uma educação de qualidade para a criança. Já a segunda escolha foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED a escolha se justifica também pela abrangência nacional, compromisso social e educacional com a pós-graduação, disseminando discussões em todas as regiões do Brasil. E a terceira e última foi o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED que proporciona conhecer as produções que se inserem no contexto regional no qual o objeto de pesquisa pretende se fundar.

Os descritores utilizados em ambas as plataformas foram: Educação Infantil e protagonismo infantil. Embora, ao longo do trabalho, sobretudo, na metodologia e análise das produções dos dados, o último descritor será referenciado como protagonismo da criança. Os trabalhos filtrados na plataforma de pesquisa da CAPES, com os descritores citados acima, foram os mesmos, ou seja, ambos os descritores apareceram nos trabalhos que serão expostos posteriormente. Já na ANPED, encontramos trabalhos com o primeiro descritor, Educação

Infantil, embora não tenha aparecido nenhum resultado utilizando o segundo descritor, mas foi possível perceber que ele aparece nos títulos de alguns trabalhos do primeiro descritor, que serão apresentados nessa seção. Nas buscas realizadas no PPGED encontramos trabalhos com o primeiro descritor, já com o segundo descritor não foi encontrado resultado explícito de estudos, embora o protagonismo infantil seja citado no interior de alguns trabalhos.

A primeira visita realizada foi no site de catálogo de dissertações e teses da CAPES; a primeira pesquisa é assustadora, pois encontramos uma grande quantidade de trabalhos desenvolvidos, especialmente os trabalhos que discutem a Educação Infantil. Depois do susto, é sublime perceber como a pesquisa no Brasil está cada vez mais fecunda sobre essa etapa da Educação Básica. Destacamos a área da educação que vem ganhando espaço nesse cenário.

Percebendo a imensidão de trabalhos disponibilizados no site, fez-se necessário refinar a pesquisa, estreitando os resultados encontrados com o objeto de pesquisa. Para esse feito, filtramos por dissertações desenvolvidas nos últimos dois anos. Mesmo assim, os números com os resultados encontrados ainda eram grandes.

Mais um momento de reflexão foi necessário, e analisamos os títulos dos trabalhos, seguido de seus respectivos resumos. Nesse último, as confluências foram ainda maiores, pois foi possível perceber muitos trabalhos discutindo sobre o que se pretende desenvolver nesta pesquisa.

Foram encontradas 31.009 dissertações, desse montante, duzentos títulos e resumos foram selecionados para a ampliação da leitura, visto que podem contribuir para a construção deste trabalho de acordo com os objetivos da pesquisa. Ressaltamos que não foi possível analisar todas as dissertações encontradas, por questões de prazos a serem cumpridos, bem como com os compromissos assumidos com o curso da pesquisa, uma vez que nosso objetivo não é realizar uma pesquisa minuciosa dos trabalhos produzidos, mas de nos aproximarmos de algumas discussões, como será apresentado posteriormente. Acreditamos que esses trabalhos podem somar à nossa pesquisa; quanto a conhecer o que foi produzido nos últimos anos, em torno da Educação Infantil e Protagonismo Infantil.

Tais escolhas foram pautadas por trabalhos que discutiram a Educação Infantil e o Protagonismo Infantil. Antecipamos que foi possível perceber que a Sociologia da Infância, com ênfase na pesquisa com a participação ativa das crianças, se faz presente como referencial teórico da maioria dos trabalhos analisados, tendo este aspecto como relevante, pois nos apropriamos na construção deste trabalho do aporte teórico metodológico da Sociologia da Infância.

Do conjunto de estudos, foram selecionados três trabalhos para ampliação da leitura, pois, dialogam com os estudos da presente pesquisa. Pereira (2017) contextualiza a criança com o aporte teórico da Sociologia e Cultura da Infância e da Antropologia da Infância, além de apresentar os conceitos de infância no Ocidente; de como se concebe a criança de formas não dominantes. Valorizando a capacidade de a criança produzir sua própria cultura. Desse modo, a pesquisadora se propôs a investigar o protagonismo de crianças entre quatro e cinco anos de idade na Educação Infantil, através da escuta das vozes das crianças e suas expressões em relação às suas respectivas vivências na escola.

Bezerra (2016) também faz uso do aporte teórico da Sociologia da Infância, assim como da escuta de dez crianças de diversas turmas da Educação Infantil com a finalidade de investigar as narrativas delas sobre infâncias, escola e seus professores. Neste trabalho, a infância é tratada como enigma a ser desvendado; permeando sobre as políticas educacionais para a Educação Infantil, bem como a formação profissional dos professores dessa área. As narrativas produzidas pelas crianças foram apresentadas às professoras, visando uma reflexão por parte dos profissionais sobre o que as crianças revelavam em relação ao contexto escolar; proporcionando a ressignificação nas práticas docentes.

Assim como os dois últimos trabalhos mencionados anteriormente, Urritia (2016), também, considera as crianças como sujeitos ativos e que produzem cultura, ressaltando-a importância de dar voz às crianças. É nessa conjuntura que a pesquisa busca investigar como essas quadraturas são produzidas por vinte crianças dos anos iniciais da Educação Infantil e como essa produção é considerada pelo adulto, através da noção de Reprodução Interpretativa e da Sociologia da Infância através do Conceito de Cultura de Pares de Willian Corsaro. Pode-se perceber que as crianças interpretam e recriam o mundo de maneira criativa, com formas particulares de se relacionar com os pares. A pesquisa indica que os professores precisam escutar as crianças e refletir sobre suas demandas e posicionamentos.

A segunda base de dados utilizada para consultas foi à plataforma da ANPED. Do conjunto de 23 GTS, foi eleito o GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Foram encontrados 93 trabalhos com o descritor Educação Infantil. Embora não sejam trabalhos recentes, mantemos, pela contribuição da ANPED nos estudos e divulgação das pesquisas para a sociedade, sobretudo, da Educação de crianças 0 a 6.

O próximo passo foi analisar os títulos dos trabalhos encontrados. Após essa análise dos títulos, elegemos 22 trabalhos, desses, foram analisados os resumos a fim de afunilar os estudos que discutem com o objeto de pesquisa aqui evidenciado. Nestes, foi possível notar um entrelaçamento entre a Educação Infantil e o Protagonismo da Infância nos resumos e

introduções dos trabalhos pesquisados. Dos trabalhos encontrados, destacamos a produção de Corsino e Santos (2007) que propõe identificar, conhecer e compreender as ações, relações e interações entre adultos e crianças no interior das instituições. Martins Filho (2006) enaltece em seu trabalho as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem no interior das instituições. Ramos (2006) contextualiza sua pesquisa nos princípios da Sociologia da Infância. Evidenciando a criança como potentes em suas ações; atentando-se para as condições expressivas das crianças, mesmo sem a fala estruturada. Cruz (2009) potencializa as crianças que colaboraram em sua pesquisa por meio da escuta delas sobre a rotina na Educação Infantil, além das professoras e familiares. Sendo que, o foco está centrado na visão das crianças sobre as práticas pedagógicas.

Diante de tal perspectiva, a contextualização da Educação Infantil é evidenciada em uma imensa diversidade de olhares para com as riquezas de detalhes que ela foi construída e constituída ao longo dos anos. É fascinante percorrer as entre linhas desses estudos que preconizam o construto histórico e as vivências na Educação Infantil com cautela e respeito para com aqueles que fazem parte desta primeira etapa da educação básica.

A criança como protagonista em suas ações na Educação Infantil aparece nos trabalhos analisados perante alguns aspectos que conduzem para algumas pistas, como nos aponta Borba (2006) que ao investigar como as crianças estabelecem entre si as formas de ação social e de como essas ações constituem a cultura da infância.

Debates como esses nos encaminham a refletir que o protagonismo exercido pela criança em suas ações é constituído em diversas situações, contextos sociais e espaços distribuídos nas instituições de Educação Infantil, seja através da expressão corporal ou verbal.

A terceira e última base de dados utilizada foi a biblioteca digital de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED. Que possibilitou a busca através do campo “assunto”, o descritor utilizado foi Educação Infantil. Com esse primeiro descritor, foram encontradas cinco dissertações defendidas nos últimos anos.

A leitura dos resumos possibilitou aproximar-se das produções em torno da Educação Infantil desenvolvido pelo programa: Almeida (2015, p.18) buscou compreender “aspectos do contexto escolar que interferem nos modos de participação social de crianças nas rotinas de educação infantil”. Amaral (2015) desenvolveu seu trabalho no ambiente da creche, com o olhar voltado para as práticas de cuidado e educação desenvolvidas neste ambiente – analisando os dizeres das crianças sobre essas práticas desenvolvidas pelas educadoras. Lima

(2017) trazendo as concepções em torno das linguagens da infância a partir das narrativas de educadoras de acordo com suas respectivas práticas. Já Campos (2017) atenta-se para como as crianças vivenciam suas infâncias a partir de brincadeiras de livre escolha dentro da rotina da Educação Infantil. Silva (2018) desenvolveu um trabalho voltado para o reconhecimento do potencial educativo do espaço, considerando-o como terceiro educador, além de compreender os saberes docentes frente à organização dos espaços para bebês e a utilização destes espaços pelas crianças na creche.

As quatro pesquisas, mencionadas acima, foram realizadas em instituições de Educação Infantil pública do estado de Sergipe. Tendo como referencial teórico a Sociologia da Infância. Podemos perceber, embora que sumariamente, a valorização da infância nas instituições de Educação Infantil, buscando conhecer as narrativas das professoras de crianças pequenas, as brincadeiras e os aspectos que interferem a participação das crianças nas rotinas da Educação Infantil.

Reforçamos que, embora não tenhamos definido realizar uma busca direta utilizando o descritor Sociologia da Infância nas plataformas apresentadas anteriormente. Notamos que essa área do conhecimento está presente em todas as pesquisas analisadas e descritas sumariamente no corpo do texto. Para tanto, julgamos importante apresentar as contribuições da Sociologia da Infância nesse tópico de discussão, que ao longo do trabalho será amplamente evidenciado, principalmente durante a metodologia adotada e na análise da produção dos dados, por compreender e reconhecer as crianças como potentes e sujeitos de direito e por nos apoiarmos nos estudos desenvolvidos por essa área. Para este trabalho, escolhemos evidenciar a concepção de criança a luz da Sociologia da Infância e não descartamos as contribuições das demais áreas que muito vem contribuindo para discussões como essa.

Acreditamos que os estudos desenvolvidos nesse campo dialogam com mais afinco sobre as pretensões dessa pesquisa. Podemos confirmar essa escolha diante das consultas realizadas em algumas plataformas apresentadas, onde encontramos trabalhos desenvolvidos nos últimos anos no campo da infância, que se orientam pelas concepções da Sociologia da Infância. Contudo, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre esses estudos.

Sociologia da Infância e os Estudos da Criança compreendem a infância como estrutura gerencial construída sócio-historicamente e que, através dela, se revelam os constrangimentos e as possibilidades da estrutura social. As crianças são consideradas atores sociais que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares (AGOSTINHO, 2015, p. 5).

Os debates em torno da infância tendem a se expandir diante das transformações que a mesma sofre ao longo dos anos. Assim como cresce a demanda de problemas a serem resolvidos para a construção de uma educação de qualidade destinada às crianças.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Pensar sobre a Educação Infantil nos remete imaginar a dança dos movimentos das crianças – carregadas de cores, sorrisos, emoções, afetos, junto com turbilhões de gestos que partem da singularidade e da expressividade de cada uma para relações e experiências estabelecidas com o outro.

As formas de participação das crianças nos contextos educativos nos revelam tamanha diversidade entre os indivíduos que dela fazem parte. Reconhecer a importância que esses sujeitos exercem para a constituição desse movimento evidencia a pertinência de suas ações na tônica da Educação Infantil.

A construção histórica a cerca da infância emerge nos estudos de Philippe Ariés (1988) contextualizando a criança ao apresentá-la em diversos contextos históricos. Sobretudo, através da arte, mostrando a ausência das particularidades infantis até o fim do século XII. Sendo retratadas como “homens em tamanhos reduzidos” (ARIÉS, 1988).

Em sua obra, Philippe Ariés vai revelando e construindo a historiografia da criança de maneira minuciosa e sobre diversas óticas até meados do século XIX. Sua contribuição e importância são de extrema valia para as pesquisas em torno do construto social da criança, sendo mencionada em diversas obras que promovem tais discussões. Como nos aponta Golveia (2012, p. 13-14):

Suas contribuições foram fundamentais para alargar os referenciais teórico-metodológicos de apreensão da infância, para além das fronteiras disciplinares da ciência da psicologia. Nesse sentido, o autor possibilitou entender a infância não como etapa evolutiva em direção a uma suposta maior complexidade característica do adulto, mas como construto histórico.

O alargamento dos estudos a cerca da criança foi se delineando ao longo dos séculos: a criança começa a ganhar maior visibilidade e tratamento diferenciado. Pensar sobre a existência social da criança é acreditar no papel que elas exercem ao longo dos anos nas distintas realidades existentes. Problematicar discussões como essas é dá voz às crianças, é conhecer a ótica de fazer acontecer.

Se as pretensões das pesquisas em sua grande maioria buscam contribuir para uma Educação Infantil de qualidade, para tanto, que possamos ouvir e conhecermos o que pensam e sentem nossas crianças, afinal, elas são fundamentais nesse construto por uma educação de qualidade, sobretudo, na Educação Infantil. Estamos nos permitindo conhecer e construir movimentos que enalteçam as especificidades das crianças desde bebês.

Reconhecer as crianças como ponto de partida para pensarmos essa tão sonhada educação de qualidade é admitirmos que elas sejam as principais protagonistas desse ideal – a criança como centro das ações pedagógicas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil e que elas participem de todo o processo que constitui a concretude das ações que a elas são apresentadas, seja em ambientes internos, como a sala, onde são realizadas grande maioria das atividades ou externos a esse espaço da instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A educação infantil ao longo dos anos vem ganhando crescentes debates em torno da sua qualidade, aliados aos diálogos recorrentes a respeito da Educação Básica no cenário nacional e das políticas públicas. Esses debates se intensificam em meio às distintas realidades brasileiras e aos desdobramentos realizados por profissionais sérios e comprometidos com a educação.

A Constituição Federal de 1988 definiu no artigo 227 um fundamento de extrema importância em relação à criança, considerando-a como sujeito de direitos. Definindo que os pais, a comunidade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, inclusive o acesso e permanência à educação institucionalizada. Delineando assim, um movimento de ações para a promoção do desenvolvimento da criança em sua totalidade, galgadas ao longo dos anos. A Educação Infantil está voltada a promoção de intencionalidades educativas, sendo esta:

A primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009, p. 3).

Sendo essa a base fecundante da Educação Infantil, trilhada na garantia da integralidade das crianças; proporcionar esse feito como os aportes legais propõem, envolve um movimento social e político para que as crianças possam exercer sua cidadania com efetividade. Tais como garantia de respeito a sua autonomia, expressividade, criatividade e tantas outras competências que são particulares ao modo de ser das crianças. Assim, as crianças vão se constituindo e se reconstruindo diante as experiências vivenciadas. Que em sua integralidade se mostram como seres em constante crescimento, seja social, psicológico,

físico, cognitivo. Que buscam diante dessas capacidades estratégias próprias para o desenvolvimento dos desafios propostos em seu dia a dia surpreendendo quem está a sua volta diante cada ação, pois:

A criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. [...] O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro (BRASIL, 2006, p. 14).

A potência da criança vai muito além do plano físico e psicológico como nos aponta os parâmetros nacionais de qualidade para Educação Infantil, mas a união desses fatores resulta nas relações sociais que elas mesmas constroem e estabelecem com o outro. Esses fatores permitem também perceber as crianças como potentes em suas ações.

Estamos nos referindo a Educação Infantil como uma etapa da educação que antecede o Ensino Fundamental, neste último, caracterizado pela escolarização formal. Embora esse termo seja amplamente utilizado até a década de 80 (BRASIL, 2017/ BNCC). Nos dias atuais, essa expressão é menos utilizada, embora, ainda encontrarmos esse conceito nas redações oficiais, alguns livros, trabalhos acadêmicos e na cultura oral. As finalidades, da primeira etapa da Educação Básica para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, estão pautadas no desenvolvimento integral das crianças. A escola, como instituição apta a proporcionar esse feito, tem grande responsabilidade social quanto à garantia desses direitos as crianças.

Desse modo, podemos situar Educação Infantil no contexto da Educação Básica, que antecede o Ensino Fundamental. A Educação Infantil é a instituição responsável por atender crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017, p. 07).

Como já foi apontado anteriormente, a Educação Infantil está prevista na Constituição Federal de 1988, assim como, nos demais documentos legais que serão mencionados posteriormente – que concerne aos cidadãos brasileiros o direito a educação. Desse modo, a

Educação Básica é assegurada pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, quanto ao seu financiamento e melhoria da qualidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (1996) estabeleceu suas diretrizes ao que concerne a Educação Brasileira em 20 de dezembro de 1996 através da Lei Nº 9.394, com princípios e finalidades que apontam o dever do Estado e demais entes citados no parágrafo anterior, além da família. Com fins que visam o desenvolvimento pleno dos educandos. Com princípios que corroboram para tal desenvolvimento pleno. Desde essa data até os dias atuais aconteceram modificações pertinentes que configuram mudanças não só no ensino, como no currículo e demais afins. Nesse documento, a Educação Infantil está inserida na Educação Básica, sendo ofertada através de creches e pré-escolas – garantindo que essas crianças possam frequentar instituições de Educação Infantil o mais próximo de suas casas; garantia totalmente contraditória, uma vez que essa oferta é precária e muitas vezes inexistente.

Além do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) que tem vigência até 2024, cuja meta foi:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014. p. 33).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento mais recente criado a partir e com base nos documentos oficiais já existentes, que regulam a educação brasileira. Esse é tido como “um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito” (BRASIL, 2017, p. 5). Estando atrelada a educação integral, ou seja, o documento se compromete com essa proposta educacional. Desse modo, podemos perceber, mesmo que sumariamente, como a Educação Infantil está sendo evidenciada e tratada nos documentos legais do nosso país. Com finalidades que propiciam ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Embora, saibamos que muito precisa ser feito para que tais finalidades possam chegar até as crianças, bem como a todos os jovens e adultos.

A Educação Infantil, assim como as demais etapas da educação, merece um valor estimável e compatível com as linhas escritas que compõem os documentos oficiais. Apresentamos, anteriormente, alguns desses documentos de maneira breve – é notável como ambos estão entrelaçados entre si, reforçando o que foi instituído, com modificações necessárias. É apreciável, também, como a literatura adapta as leis configuradas no *novo*¹ com

¹ Expressão bastante utilizada na sociedade e cenário político para referir-se à renovação de algo.

a finalidade de atingir um direito ou meta que não fora alcançado anteriormente. Sabe-se o que tem que ser realizado, mas escreve-se em cima das linhas, com palavras parecidas que levam a ações também parecidas ou idênticas. A finalidade de criar perspectivas de mudanças positivas ainda é mínima diante a grandeza dos problemas que enfrentamos na educação brasileira. O problema real precisa ser vivido e reconhecido como tal, não adianta identificá-lo e posteriormente esquecê-lo ou encobrir com o jeitinho² brasileiro tão presente em nosso dia a dia.

Destacamos que esta pesquisa não tem como objetivo realizar um estudo detalhado sobre os documentos legais e oficiais que regem a educação infantil brasileira, mas apresentar e situar o leitor, ainda que sumariamente, onde a Educação Infantil está inserida no contexto da Educação da Básica.

Para conceituar a Educação Infantil, concordamos com Rocha (1999), quando aponta que há diferença entre Educação Infantil como a etapa anterior ao Ensino Fundamental. A primeira está centrada nas relações, convívios, trocas de experiências que são estabelecidas principalmente entre os pares e com a professora (ou professor). Já o segundo, há uma ampliação das perspectivas educativas valorizada na etapa anterior – além de serem crianças maiores, agora são considerados alunos, e o ensino está atrelado a aulas.

Perceber essa criança como sujeito atuante do seu processo de aprendizagem, implica por parte do profissional da educação reconhecer uma concepção de criança ativa. Com a sensibilidade aguçada para com o desenvolvimento desse sujeito em constante evolução, traçada por um planejamento pedagógico que ressalte tais valores, não só em linhas, mas em ações educacionais voltadas para atender as demandas apresentadas pelas crianças no cotidiano escolar, seja individualmente ou em trocas de experiências com o outro.

Agostinho (2015, p. 27) destaca o entrelaçamento entre a Educação Infantil e a Sociologia da Infância.

É nesse quadro, brevemente traçado, que aparece o cruzamento da Educação Infantil com a Sociologia da Infância, no interesse comum de conhecer a infância e as crianças e do reconhecimento de sua contribuição ao mundo. A Sociologia da Infância tem somado esforços no sentido de desenvolver teórica e metodologicamente conhecimentos que visibilizem as crianças e as suas infâncias, considerando-as como atores sociais, na busca da compreensão do social, através das e com as crianças. Assim, contribui para a Pedagogia da Infância, no sentido de pensar o “ofício de criança” nas creches e pré-escolas.

² Segundo o Dicionário Online de Português a palavra jeitinho é um “substantivo masculino (Jeito meigo). [Figurado] Característica de quem se porta de maneira esperta, com o propósito de conseguir algo, mas que a grande maioria das pessoas considera árduo ou dificultoso: jeitinho esperto.”

A Sociologia da Infância guia-nos a refletirmos e ampliarmos os estudos em torno da criança, bem como os saberes sobre ela. Assim, sendo conhecedores de suas demandas, podemos somar a elas na construção de uma Educação Infantil sólida. Essa discussão emana também na formação de professores e suas práticas. Ultrapassando a “ideia da criança aluno”, mas que se ampliem as possibilidades e práticas na educação das crianças (AGOSTINHO, 2015). Estamos aqui nos reportando aos estudos da Sociologia da Infância, pois nos ancoramos em seus estudos para desenvolver essa pesquisa na área da educação.

É bom lembrarmos que esta área é constituída também por estudos de outras áreas, como: a filosofia, a antropologia, a psicologia, a política, a sociologia (a Sociologia da Infância), dentre tantas outras. E que ante as demandas existentes em nossa sociedade, é certo que na educação não existe apenas um objeto específico de estudo, mas vários. E que é de suma importância à reunião dessas outras áreas de estudo para que possamos estudar a diversidade de objetos que compõe a educação. Sendo uma relação intrinsecamente coletiva para o bem comum de outrem.

As teorias existentes são claras, desse modo, a prática consolidará as ações necessárias para a efetivação do que se pretende realizar, firmado através do coletivo, sobretudo, a parceria entre crianças, equipe pedagógica, comunidade escolar e os entes envolvidos nesse construto por uma educação de qualidade, principalmente no tocante a nossa pesquisa, a Educação Infantil.

A Sociologia da Infância aflora rompendo as concepções de criança e infância vigentes até o final da década de 1980 que admitia a criança como seres dependentes, limitados e incompletos. Uma das principais colaborações dos estudos da Sociologia da Infância está relacionada à mudança de paradigmas nas concepções de crianças e infância (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005).

Delgado e Müller (2005) prepararam um dossiê que mostra um panorama dos estudos desenvolvidos nesse campo, abrangendo o cenário internacional, apresentando uma teoria metodológica que compreende as crianças como atores sociais competentes (AGOSTINHO, 2015; CORSARO, 2005; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). As autoras explicam como esse novo paradigma muda o modo de fazer pesquisa contando com a participação ativa das crianças. As autoras apresentam alguns estudiosos que fazem parte desse movimento e que marcam a Sociologia da Infância, tais como: Alan Prout, que aponta que a Sociologia da Infância está imbricada em duas jornadas, a fim de solidificar o espaço desse campo fecundo através de ideias fortes capazes de confrontar-se com o contexto contemporâneo da infância. O referido autor defende ainda a interdisciplinaridade dos estudos da infância, envolvendo a

psicologia crítica, ciências médicas e biológicas. Fica evidente a vontade do estudioso em ampliar as perspectivas desse campo (DELGADO e MÜLLER, 2005). Diante dessa perspectiva, Prout faz algumas considerações acerca dessa trilha, quando explica dois campos conceituais.

Sociologia da Infância Contemporânea:

Surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso. (PROUT, 2010, p. 3)

Sociologia da Infância na Modernidade:

Dois elementos-chave na Sociologia da Infância, a ação das crianças e a ideia de infância como uma estrutura social, vieram diretamente da Sociologia moderna, em uma forma mais ou menos idêntica. Isso levou a alguns estranhos paradoxos. Ao mesmo tempo em que a teoria social se ajustava à modernidade tardia descentrando o sujeito, a Sociologia da Infância valorizava a subjetividade das crianças. Enquanto a Sociologia procurava metáforas para mobilidade, fluidez e complexidade, a Sociologia da Infância ia edificando a infância como uma estrutura. Assim, a Sociologia da Infância chegou ao ápice da modernidade quando a teoria social adequada às transformações em curso na modernidade já estava em processo de constituição. A Sociologia da Infância teve então de correr para acompanhar a teoria social moderna, que, por sua vez, estava ficando confusa com as mudanças sociais que excediam e ultrapassavam seu patamar conceitual (PROUT, 2010, p. 5).

É notório que a Sociologia da Infância busca acompanhar a estrutura da sociologia moderna a fim de se firmar como um novo campo de pesquisa, embora quebre alguns paradoxos dessa estrutura, ao propor um olhar diferenciado para com a criança e para a infância. Ainda sobre essa dualidade, Prout (2010, p. 8) destaca três delas: “crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir” [grifos do autor]

É a partir dessas concepções que percebemos o comprometimento da Sociologia da Infância com a criança para além da adequação em classes sociais. O olhar se estende para uma visão que compreende as crianças como atores sociais, ou seja, como competentes em suas ações, autônomas; que contribui para sua formação por meio de parcerias que estabelece com o outro social. Corroborando com essas primícias, Delgado e Muller (2005, p. 3) apontam que as concepções de socialização “é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social”. As autoras apontam que essa “socialização” é identificada,

entre os sociólogos da infância, como um “modelo interativo”. Diante desses apontamentos, as pesquisas desenvolvidas por Willian Corsaro, pesquisador norte-americano, se concentram nessa máxima de socialização, favorecendo os estudos *com* e não *sobre* as crianças; e desenvolvendo conceitos como cultura de pares e reprodução interpretativa (CORSARO, 2005). Considerando as crianças colaboradoras no movimento da pesquisa e produção do conhecimento.

O autor prioriza a criança como principal foco de estudo, traz também o conceito de reprodução interpretativa mostra que as crianças produzem cultura e não somente reproduzem o que aprendem com os adultos. Outro conceito-chave desse autor é a cultura de pares, que destaca a importância da interação entre as crianças: juntas elas produzem culturas. [...] além de tratar a cultura e a sociologia da infância de maneira clara, ele também trabalha com metodologias de pesquisa com crianças [...] (PEREIRA, 2017, p. 54).

Quanto ao método utilizado em sua pesquisa o estudioso apropria-se da etnografia – acredita que as crianças têm sua própria cultura e conhecê-la significa que o pesquisador precisa ser aceito pelas crianças (CORSARO, 2005).

William Corsaro apresenta sua pesquisa etnográfica comparativa entre crianças pré-escolares nos Estados Unidos e na Itália, focalizando a sua entrada no campo como membro participante; a abertura do seu método de coleta de dados para a entrada direta das crianças; e o conceito de etnografia longitudinal, que tenta captar os períodos de transição-chave das vidas das crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 6).

Outro grande colaborador da Sociologia da Infância é o português Manuel Jacinto Sarmento, que também acredita na criança como ator social, sujeito de direito que precisa ser ouvido e considera a pesquisa com crianças como um movimento contínuo, de acordo com os preceitos éticos (SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2005).

O dossiê organizado por Delgado e Müller (2005) apresenta os principais trabalhos desenvolvidos por consagrados estudiosos da área, visando fomentar as discussões em torno desse campo de pesquisa nas academias brasileiras, evidenciando a infância e as culturas infantis por meio de teorias e metodologias que compreendam e considerem a visão das crianças. As autoras citam também alguns interlocutores brasileiros, como: Castro (1998, 2001); Kaufman, Rizzini (2002); Rizzini (2004); Quinteiro (2000, 2002a, 2002b); Sarmento, Cerisara (2004).

A Sociologia da Infância no Brasil está em constante crescimento, podemos perceber essa afirmação através dessa sumária discussão. E os trabalhos apresentados no tópico 1.1. Diante deste contexto, é necessário ampliar as leituras em torno desses estudos, sobretudo, aqueles desenvolvidos no Brasil com intuito de fortalecer e ampliar as discussões em torno da

pesquisa com crianças. Promovendo cada vez mais a presença marcante das crianças, não somente nas pesquisas, mas no dia a dia da Educação Infantil, potencializando o protagonismo de cada uma em meio às experiências que corroboram nas práticas desenvolvidas em instituições dessa natureza.

Em busca de compreender o que venha ser o protagonismo, foi possível verificar que muitos autores entendem o termo como estando atrelado à participação social, sendo palavras sinônimas, já para outros há distinção (BRANCO, PIRES, 2007; LAZZARETTI DE SOUZA et al., 2010).

Segundo Branco e Pires (2007, p. 2), “as restrições mais comuns em relação ao uso desse termo, no jargão sociológico, se devem a fatores de ordem política, uma vez que a utilização alternativa da palavra ‘participação’ parece sugerir” conforme citado por Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p.3) “uma abordagem mais democrática na ação social, sem colocar em destaque um protagonista singular”. Sendo assim, compreendemos, através do exposto, que a ação social está restrita aos preceitos políticos, como podemos ainda presumir, que esta ação está intimamente relacionada à participação social, sendo esta, do ponto de vista coletivo, uma vez que o protagonismo singular não é evidenciado.

Em meio a essa possível similaridade entre os termos protagonismo e participação social, utilizaremos o primeiro por acreditarmos que o protagonismo compreende com mais vivacidade as ações particulares e coletivas, seja do indivíduo, ou de determinado grupo social, conforme explicam vários estudos.

O estudo dissertativo desenvolvido por Martins Filho (2005, p. 23) corrobora com tais apontamentos ao salientar que “é no social vivido coletivamente que o ser irá construir sua individualidade, manifestando-se, produzindo cultura e por ela sendo produzido, num processo dinâmico e simultâneo”. Ou seja, as pessoas, de um modo geral, edificam suas respectivas individualidades no contexto ou grupo social no qual fazem parte, construindo o passaporte para se posicionarem nas esferas sociais, posicionamentos esses que interferem o meio no qual fazem parte e em seu ser. O indivíduo se (re) constrói individualmente e coletivamente no convívio social em um processo não linear.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) preconizam as capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, inserção social, ética e estética, visando uma formação ampla do indivíduo. Nesse sentido, as diretrizes propõem que o trabalho/planejamento desenvolvido com e para as crianças necessita está atrelado a esses princípios, a fim de atender suas respectivas demandas.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser consideradas no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividades criadora e o **protagonismo da criança pequena**, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (BRASIL, 2009, p. 14-15). [grifos nossos]

Concordamos e defendemos o que fora apresentado anteriormente, uma vez que dialoga com nossos objetivos, de maneira que fortalece a importância e valorização do protagonismo da criança no contexto da Educação Infantil. Reforça ainda a defesa de como as práticas educativas podem fomentar o protagonismo da criança nesse âmbito da Educação Básica.

Desse modo, a relação que o Protagonismo da Criança exerce com as práticas sociais se iniciam quando nos propomos a ouvi-las e percebermos seus gestos e ações, suas intencionalidades, respeitando seu ponto de vista sobre determinado assunto ou contexto. Direcionando nossas crianças a sugerir, opinar, expressar-se e tantas outras situações que acionam o potencial de cada uma, estaremos contribuindo para o construir da autonomia das crianças, possibilitando ainda mais o desenvolvimento de crianças críticas e engajadas com as práticas sociais, exercendo o protagonismo para além do contexto escolar.

Dar voz e vez as crianças é torná-las atuantes e integrantes efetivas de todas as intencionalidades propostas pela base curricular para uma Educação Infantil de qualidade.

Assim, a ênfase no protagonismo da criança nos anos iniciais, concerne a um momento oportuno para à formação integral da criança diante dos meios em que está inserida. Mahoney e Almeida (2010, p. 45) apontam além da família, o meio escolar como fundamental para o desenvolvimento da criança, justifica essa afirmação retratando tais meios como diversificado, rico e provedor de oportunidades de convivência para a criança.

Assegurar um direito social amparado através de leis, também nos sugere assumir uma postura de responsabilidade e comprometimento social, tendo em vista o desenvolvimento de nossos deveres, para que, esse direito seja amplamente usufruído e resguardo as crianças. Deve-se levar em consideração que essa responsabilidade é de cunho social, ou seja, coletiva, pois envolve todos que compõem determinada sociedade. As mazelas que já conhecemos na educação da criança pode ter referência com a responsabilidade indivíduo/social enfraquecida ou a não participação colaborativa entre estado, família, escola, e, de um modo mais amplo, de toda sociedade. Assim, citaremos casos de sucesso e desenvolvimento de uma educação de

qualidade³, pautadas na comunhão da responsabilidade social desenvolvida pela ação pública, juntamente com escola, família e sociedade. E nesse último apontamento, podemos comprovar a participação efetiva das crianças. Ao longo do presente trabalho, essas experiências serão apresentadas.

Sendo assim, o espaço institucional também precisa estar alinhado e preparado para receber as crianças, de modo que convide e provoque nelas o desejo de exploração. Dessa forma, constroem noções de pertencimento, mediadas pelas rotinas diárias, seja em casa, na escola, ou em qualquer outro ambiente que frequente.

De acordo com Horn e Barbosa (2001), organizar o cotidiano das crianças na escola de Educação Infantil é perceber a importância de criar situações, sejam através de brincadeiras, jogos, atividades dirigidas que reflitam nas demandas que as crianças apresentam. Que as crianças possam ser vistas como parceiras do professor (Schneider, 2015).

É importante salientar que a criança é produtora de saberes, conhecimentos; é competente em suas ações; constrói e ressignifica suas práticas seja na relação com os pares ou adultos. Desse modo, a infância ganha um olhar plural que seja capaz de reconhecer as crianças como produtoras de suas próprias culturas.

As possibilidades de relação social das crianças entre si e com os outros enriquecem as culturas das infâncias (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). É nessas relações que as crianças vão construindo suas respectivas aprendizagens, seja sozinha ou com o outro, em brincadeiras livres ou dirigidas; observando; opinando; transformando o ambiente no qual está inserida; sendo uma das principais agentes na construção de conhecimentos e experiências. Concordamos com Schneider (2015), quando afirma que o Protagonismo da criança está atrelado a potência que as crianças possuem.

Por Protagonismo Infantil entende-se a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, é capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem (pág. 10, 2015).

O Protagonismo Infantil é compreendido por Silva (2011, p. 24; apud SCHNEIDER, 2015, P. 13), como a criança que “é dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”. As discussões tecidas partem de uma reflexão acerca da importância exercida pelas relações sociais, tendo em vista,

³Escola Diana, Reggio Emilia – Portugal;
Escola “Pinóquio”, San Miniato – Itália.

a criança contextualizada em sua totalidade e integridade; como potente em suas ações (CORSARO, 2005; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005; SCHNEIDER, 2015). Contribuir com essa valorização e reconhecimento da criança entende sua potência como produtora de conhecimento desencadeando na construção da cultura infantil.

Já destacamos a partir de quais linhas teceremos esse trabalho, e é partindo dessa premissa que mergulhamos ainda mais fundo, a fim de ser contemplado com aquilo que as crianças aceitaram compartilhar conosco sobre suas vivências no contexto da Educação Infantil. Desse modo, outro aspecto que merece ser destacado é de onde partiremos para que possamos estar mais próximos daquilo que as crianças desejam compartilhar e que se fundam nas relações sociais.

As crianças nas relações sociais travadas com seus pares e com os adultos convivem, com múltiplas formas de interagir com o mundo e mesmo as experienciam, estando, portanto, imersas em diversas formas de produção cultural. Desse ponto de vista, o desenvolvimento humano é sempre coletivo e as transições são sempre produzidas coletivamente e partilhadas com outros significados (MARTINS FILHO, 2005, p. 22).

Concordamos com as elucidações apresentadas pelo o autor quanto ao modo como as relações sociais podem emergir. Nesse contexto, as experiências, que serão aqui apresentadas, partem das relações sociais estabelecidas entre os pares e entre crianças com a professora. É através do ato concreto das relações sociais estabelecidas pelos colaboradores dessa pesquisa que pretendemos identificar como o protagonismo da criança se revela em meio aos gestos, expressões corporais e falas das crianças no contexto da Educação Infantil.

Como foram afirmadas ao longo dessa discussão, as crianças são potentes e protagonistas em suas ações, estabelecendo tal feito através das relações sociais com os pares e com os adultos a sua volta; sendo produtoras da cultura infantil. Ao observarmos uma criança ou um grupo de crianças, logo percebemos a singularidade que apresentam em suas ações, a maneira de se expressar é particular, cada um de acordo com suas especificidades. O entrelaçamento dessas relações vai sendo construído e se delineando no que estamos chamando aqui de culturas das infâncias (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005).

No *lócus* dessa cultura, as brincadeiras exercem um fator de extrema importância, principalmente por ser um canal por onde as crianças se expressam com mais vivacidade. Para Sarmento (2002 apud, MARTINS FILHO, 2005, p. 15), “as culturas da infância são elaboradas no viver que as crianças efetuam entre as suas próprias representações do mundo – geradas principalmente por meio das interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso

das suas próprias capacidades expressivas”. Portanto, valorizar as brincadeiras é preservar e construir junto com as crianças as culturas infantis.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pra onde iremos? O que faremos? Com quem faremos? Essas indagações e tantas outras perguntas surgem no percurso metodológico marcado por escolhas que delineiam fatores importantes na pesquisa, como: tipo de abordagem metodológica, contexto a ser investigado, instrumentos/técnicas utilizadas, colaboradores da pesquisa, ética na pesquisa, categorias de análises – dentre outros fatores que iremos apresentar e discutir nessa seção.

Os percursos pelos quais trilhamos nossa jornada na academia dão à luz muitos desejos que descobrimos na universidade ou que já existiam e reacendem quando entramos em contato com as possibilidades que a universidade nos propõe, a exemplo do universo da pesquisa, onde nos engajamos em projetos que começam tímidos ainda nas disciplinas curriculares e se expandem e afloram a partir de nossas motivações e interesses.

Nesse sentido, começamos a definir nosso campo de interesse durante o percurso formativo acadêmico, buscando aproximar nossas ideias e objetivos à realidade educacional que move nossos olhares, através de diálogos e estudos tecidos no compartilhamento de experiências com o nosso objeto de estudo, possibilitando o surgimento de novos saberes e conhecimentos (NETO, 1999).

Sendo assim, os caminhos que trilhamos em nossas vidas dizem muito sobre quem somos sobre as escolhas que tomamos e aonde chegamos ou pretendemos chegar. O percurso realizado no movimento de fazer pesquisa não é muito diferente. Os caminhos e escolhas aqui realizadas conduziram esse trabalho a um determinado resultado que descobrimos paulatinamente ao longo das etapas da pesquisa e que culminarão nas escolhas realizadas no início e ao longo desta pesquisa.

Desse modo, continuaremos a apresentar essas escolhas. Esta pesquisa está configurada em uma abordagem qualitativa. Oliveira (2007, p. 37) explica que essa abordagem é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa é a que mais se aproxima do nosso objeto de estudo, tendo em vista as especificidades que compõe sua natureza de pesquisa. Este trajeto teórico metodológico que escolhemos percorrer é primordial para alcançarmos nossos objetivos investigativos (OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa qualitativa está fundamentada na criação de novas perspectivas de fazer pesquisa, de como conhecer melhor o mundo, sendo sensível e flexível quanto à recepção e acolhida da diversidade para a produção do conhecimento (FLICK, 2009).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa norteia este trabalho, pois contempla a pluralidade das relações e interpretações sociais, promovendo a possibilidade de crescimento nas pesquisas com seres humanos, uma vez que permite que os participantes sejam colaboradores da pesquisa, pois consideramos pertencentes e atuantes nos contextos sociais nos quais estão inseridos. Sobre essa prerrogativa, Minayo (1994, p.22) evidência que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Desse modo, a abordagem qualitativa supera as pesquisas estáticas, pois o indivíduo é compreendido em sua subjetividade. Vale destacar que a escolha pela abordagem qualitativa é precedida de inúmeras possibilidades de técnicas metodológicas que podem enriquecer ainda mais a pesquisa com seres humanos.

3.1 A ÉTICA E A PESQUISA COM A PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS

A produção de dados do presente estudo pauta-se nos princípios teóricos da Sociologia da Infância que reconhece as crianças como atores sociais competentes no processo de investigação (AGOSTINHO, 2015; CORSARO, 2005; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005), conforme já explicitamos na seção anterior. Nesse sentido, os dados serão produzidos com as crianças e não sobre elas (CORSARO, 2005).

O paradigma da pesquisa configura-se em um conjunto básico de crenças que orientam a ação do pesquisador, definindo sua visão de mundo. Um desses conceitos é a ética na pesquisa. A produção do conhecimento a fim de fomentar a ciência, visa o bem comum social. Os estudos com seres humanos em seus mais diversos contextos sociais se efetivam e ganham mais credibilidade quando realizadas seguindo os preceitos éticos estabelecidos pelas leis que amparam os sujeitos das pesquisas.

Corroborando com essa premissa, Soares, Sarmiento e Tomás (2005) nos propõem algumas considerações sobre os preceitos éticos na pesquisa com crianças. Desse modo, os estudiosos apresentam alguns desses aspectos, sendo eles: “*A valorização da voz e acção das crianças; consentimento informado, considerações de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos*” (p. 10 e 11) [grifos dos autores]. Diante disso, compõem as estratégias metodológicas de acordo com aspectos apresentados: “*Entrevista, observação participante,*

organização de *grupos de discussão; registros escritos das crianças; fotografias e vídeos; técnicas visuais individuais ou em grupos, técnicas dramáticas*” (p. 12 e 13) [grifos dos autores].

Reforçamos que neste trabalho será evidenciada a primeira etapa da Educação Básica, no contexto da Educação Infantil. A escolha de tal modalidade da Educação Básica para a realização da pesquisa se justifica por as crianças possuírem o domínio da fala, comunicação oral e expressividade corporal. E, o último critério, professor (a) com nível superior completo, por acreditarmos na formação profissional como um dos pressupostos para promoção da qualidade na educação.

Para a produção de dados utilizamos a observação participante. Esse tipo de observação está relacionado à postura adotada pelo pesquisador no campo de pesquisa, a relação estabelecida com os sujeitos da pesquisa, como nos aponta Oliveira (2007, p.81) “[...] o pesquisador deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, estabelecer uma relação direta com os grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo”. Utilizamos também a escrita em notas de diário de campo, somadas as vídeo-gravações, fotografias, entrevistas áudio-gravadas e grupos de discussão com a pretensão de responder os objetivos desta pesquisa.

Antes da produção dos dados ser efetivada, o referido estudo passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (ANEXO A) recebendo posteriormente a devida autorização para o início dos trabalhos.

Após a autorização, o passo seguinte foi à realização de uma reunião com os educadores e coordenação pedagógica para expor a proposta da pesquisa, bem como com as famílias das crianças, explicando-lhes os objetivos e a metodologia de estudo a ser desenvolvida, ocasião em que foi solicitada a autorização para o trabalho proposto através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES A e B), assegurando a interrupção da participação caso desejem. Sendo solicitado o uso das imagens, bem como os posicionamentos das crianças através de conversas e o que fora observado durante a observação participativa do pesquisador (que resultaram em anotações em diário de campo e entrevista áudios-gravados com as crianças e professora) diante do contexto educativo para fins exclusivamente acadêmico-científicos, também foi assegurado o anonimato das crianças, cujos nomes foram substituídos por outros fictícios e indicados pelas próprias crianças.

Em uma conversa informal foi explicado às crianças a não utilização de seus respectivos nomes no trabalho que iríamos construir, mas que elas poderiam escolher outro

nome para ser representado na pesquisa. A proposta foi acolhida por elas com entusiasmo, algumas crianças até falaram: *qualquer nome?* E confirmava: *sim, qualquer nome!*⁴ Com essa autonomia dada as crianças surgiram nomes criativos e muitos que conhecemos através dos contos infantis. [Notas do diário de campo, 08/01/2018]⁵

A resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 concerne e ressalta sobre a importância de se fazer pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, respeitando a dignidade humana, atribuindo assim, normas que regulamentam tais práticas. Dessas normas, caracteriza-se a autonomia como aquela que assegura que os participantes não são obrigados a participarem da pesquisa, assim como também aqueles que optarem por participar do estudo podem desistir de contribuir com a pesquisa, caso assim desejarem. Ressalta também sobre os benefícios que a pesquisa pode trazer para os envolvidos. Assim como discorre que os participantes não devem sofrer danos por participarem da pesquisa. Evidenciamos aqui algumas dessas normas que fundamentam o desenvolvimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nesta pesquisa.

Sendo assim, os participantes da pesquisa contribuem para a produção do conhecimento científico. Ressaltando que eles estarão tendo a oportunidade de expressarem aquilo que desejam diante do contexto educativo no qual estão inseridos.

Valorizar os saberes construídos no dia a dia da Educação Infantil é dar voz aos principais envolvidos dessa ação educativa. Não podemos deixar de citar os possíveis riscos que a pesquisa poderá desencadear. Desse modo, destacamos a exposição que o participante terá durante a produção da pesquisa, tal como asseguramos a devolutiva dos resultados da pesquisa para os principais envolvidos nessa construção do conhecimento e parceiros de pesquisa, sendo eles, as crianças, juntamente com a professora. Igualmente os responsáveis pelas crianças, que de maneira legal, através do termo de consentimento, autorizaram a participação efetiva das crianças nesse trabalho.

Após um diálogo estabelecido com as crianças sobre esses preceitos da pesquisa, tais princípios foram descritos e apresentado posteriormente aos responsáveis pelas crianças e professora através do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (APÊNDICES A e B)

⁴ Esse pequeno diálogo não tem data precisa, pois foi realizado em momentos e dias distintos com grupos de crianças ou individualmente.

⁵As notas do diário de campo dispostas ao longo do texto foram destacadas em itálico para evidenciar as falas dos sujeitos da pesquisa.

O consentimento informado é na investigação participativa com crianças um dos momentos mais importantes. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar na mesma. Informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) é um passo essencial para, o qual deverá cautelar que tais objetivos e dinâmicas se traduzem em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências (SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2005, p. 9).

É nesse construto que a pesquisa necessita ser flexível, visto que os participantes não têm a obrigatoriedade em participar do estudo.

Ressaltamos que os fatores descritos foram apresentados e esclarecidos a toda comunidade escolar, sobretudo, aos principais envolvidos diretamente na pesquisa, como direção, coordenação, professores, crianças e responsáveis pelas crianças.

Para que a etapa anterior ocorresse foi estabelecida primeiramente um contato formal com a direção e coordenação da escola, que desde o início da pesquisa mostraram-se interessadas pela temática e objetivos do trabalho, dando o apoio e assistência necessária para que ele pudesse ser desenvolvido na instituição escolhida.

Evidenciamos sobre a importância da ética na pesquisa com seres humanos. Desse modo, consideramos que a validade do trabalho científico, dessa natureza, ganha relevância social quando é estendido para a sociedade. Com o intuito de cumprir essa premissa, foi realizada na manhã do dia 31 de janeiro de 2019 (um ano após o primeiro contato com todos os envolvidos neste projeto) a devolutiva (apresentação dos resultados do estudo) deste trabalho as crianças, professora, responsáveis pelas crianças e a diretora da instituição como havíamos acordado no início da pesquisa. (APÊNDICE E). Assim como deixaremos uma cópia do estudo na instituição após a defesa deste trabalho ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Antecipamos a devolutiva da pesquisa, pois é o último ano das crianças na instituição de Educação Infantil, a partir do próximo semestre, irão para o 1º ano do Ensino Fundamental, em outras instituições. Podendo assim, dificultar o contato com eles diante a nova rotina.

Vivenciar esse momento junto às pessoas que fizeram parte desse movimento de pesquisa e ter a comprovação que os objetivos traçados foram alcançados e as mudanças, ao longo desse percurso, foram assertivas.

Esse momento foi pensado e organizado com uma semana de antecedência. O convite foi feito aos pais através de um comunicado solicitado por mim e realizado pela diretora, apesar da presença das demais crianças e responsáveis por elas ter sido pequena. Além de

realizar esse convite, a diretora teve o cuidado em organizar o ambiente onde foi realizada a devolutiva do trabalho. Durante esse processo, a parceria estabelecida com a instituição na pessoa de Edilma, antes coordenadora e atualmente diretora da instituição, que desde o início até o final da pesquisa esteve em prontidão diante o movimento da pesquisa.

A todos os participantes envolvidos na pesquisa, de maneira direta ou indireta, foi assegurada, em comum acordo, a devolutiva do trabalho que será apresentado a todos os envolvidos e deixaremos uma cópia do mesmo na direção da escola. Os que estavam presentes acompanhavam atentamente o trabalho apresentado. Demonstrando curiosidade e realizando algumas perguntas.

3. 2 CONHECENDO O CONTEXTO INVESTIGADO

Foi escolhida uma turma de Educação Infantil composta por dezesseis crianças entre quatro e cinco anos de idade, situada em uma escola municipal de educação Educação Infantil na cidade de Aracaju no estado de Sergipe. A ideia de contexto elucidada por Graue e Walsh (2003) que nos propõe:

Um contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo da união entre categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. Um contexto é um mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediata para actores mutuamente envolvidos (p. 25).

O contexto do presente estudo é a Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) Dom Avelar Brandão Vilela. A instituição é mantida pelo Governo Federal e Prefeitura Municipal de Aracaju/SE e administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A E.M.E.I. Dom Avelar Brandão Vilela foi instituído em 29 de janeiro de 2002, através do Decreto nº 030/ Gabinete do Prefeito. Está situada na Travessa Santa Gleide, S/N, bairro Olaria, Conjunto São Carlos, Aracaju/SE. Cabe ressaltar que a instituição funcionava em outro endereço e sob outra nomenclatura, tal como nos esclarece o Projeto Político Pedagógico (2014) da referida instituição:

A instituição em tela, antes de ser nomeada Escola Municipal de Educação Infantil Dom Avelar Brandão Vilela, em 30 de outubro de 1985, através do Decreto nº 132/ Gabinete do Prefeito e funcionou com essa nomenclatura até o final do ano de 2001, quando, em 2002, passou a ser uma Unidade de Ensino Infantil. Ela estava localizada na Avenida Santa Gleide, S/N, bairro Olaria, Conjunto São Carlos, Aracaju/SE (p. 02).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2014) da instituição, o público alvo da oferta de matrículas são crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 meses, oriundas de

famílias de classe baixa e média “predominando famílias que os pais e/ou responsáveis trabalham fora, empregados no comércio, residências, construção civil e outros” (p. 11). O edifício está localizado em uma área de invasão, na periferia da cidade de Aracaju.

Em 2012 o prédio da instituição foi reformado e ampliado, até os dias atuais, ele se encontra conservado.

Seu funcionamento ocorre das 07h às 17h, destinando tempo integral para creche, sendo duas turmas que recebem crianças de 2 e 3 anos de idade e sete turmas parciais distribuídas entre os turnos da manhã e tarde. E dezoito turmas da Educação Infantil, das quais dez são destinadas às crianças com 5 anos de idade e nove turmas com crianças de 4 anos de idade, somando um total de vinte e sete turmas.

No que se refere ao espaço físico, à estrutura da escola está dividida em uma área externa e interna bastante ampla, subdivididas em: salas para a creche e educação infantil (turmas mencionadas no parágrafo anterior) recepção, 01 diretoria, 01 sala dos professores, 01 biblioteca (também sala de vídeo), 01 almoxarifado, 01 secretária, 01 sala de informática (embora ainda não possua equipamentos e acesso a internet), 01 pátio com parque, 01 refeitório, 01 cozinha, sanitários adultos (ambos os sexos) e sanitários infantis (feminino e masculino).

Figura 01 – E.M.E.I. Dom Avelar Brandão Vilela



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Logo abaixo serão expostas imagens que ilustram algumas das repartições mencionadas.

Figura 02 – Recepção



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 03 – Secretaria



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 4 – Secretaria, diretoria, sala dos professores/ sanitário adulto (feminino e masculino), almoxarifado e biblioteca/ sala de vídeo

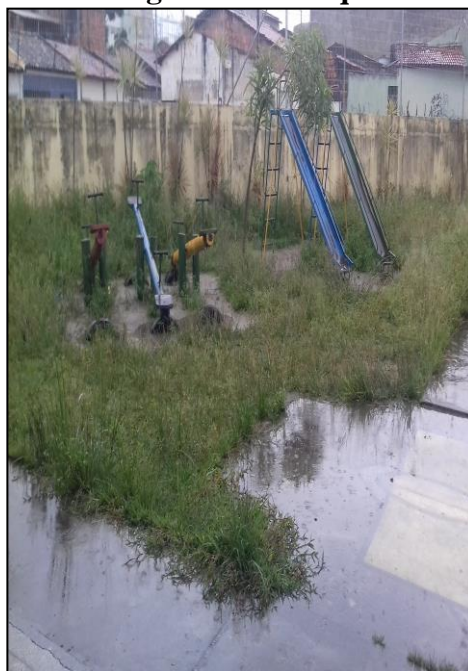


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Quanto aos momentos de recreação e brincadeiras fora da sala, a instituição dispõe de brinquedoteca, parque e pátio. Espaços comumente utilizados por todas as crianças da escola sejam em brincadeiras livres ou direcionadas pelas professoras, se tornando uma extensão das experiências desenvolvidas em sala com as crianças e possibilitando tantas outras.

Figura 05 – Brinquedoteca (sala)⁶

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 06 – Parque⁷

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 07 – Pátio

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Nas próximas imagens será possível perceber o espaço reservado para a alimentação das crianças, com mobiliário adequado para elas.

Tanto o sanitário⁸ infantil feminino como o masculino é equipado com vasos sanitários e lavatórios com tamanhos proporcionais a estatura das crianças, facilitando a utilização deles pelo público alvo aqui mencionado. Esse aspecto demonstra que esse e outros espaços que

⁶ Com a demanda crescente de crianças que a instituição recebe a brinquedoteca deu lugar a mais uma sala para agrupamentos etários da Educação Infantil.

⁷ Quanto ao capim em excesso no parque a coordenação comunicou que faz a limpeza regularmente que estava aguardando o pessoal contrato para realizar o serviço.

⁸ Optamos por apresentar apenas o sanitário feminino, pois apresenta a mesma estrutura do sanitário masculino.

compõem a instituição de Educação Infantil precisam corresponder às necessidades das crianças. Valorizando e respeitando as crianças dentro de suas demandas biológicas e sociais que precisam está em conformidade com o intuito de promover o bem-estar social nas crianças que frequentam a instituição, para tanto, o mesmo deve ser pensado e planejado para as crianças.

Figura 08 – Refeitório 1º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 09 – Refeitório 2º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 10 – Sanitário infantil 1º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 11 – Sanitário infantil 2º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 12 – Sanitário infantil 3º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 13 – Sanitário infantil 4º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 14 – Salas da Pré-escola

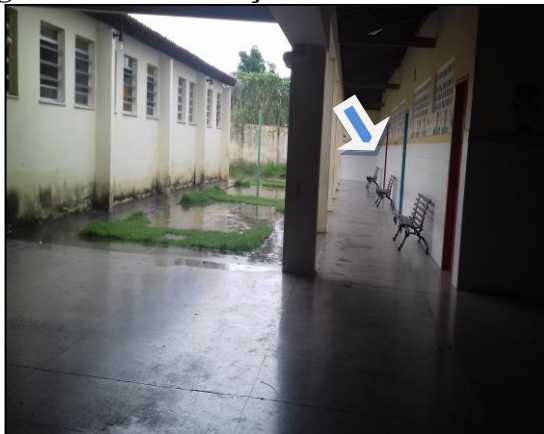
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 15 – Salas do berçário

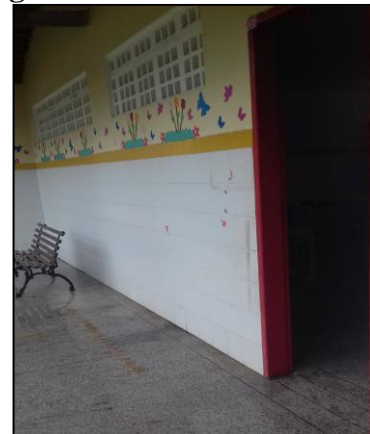
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

3.3 APRESENTANDO A SALA DAS CRIANÇAS COLABORADORAS DA PESQUISA

O agrupamento etário denominado Infantil IV fica localizado no segundo bloco de salas, lado direito, sendo a terceira sala. Fica atrás dos sanitários infantis e próximos ao pátio. É possível identificar a sala com facilidade, pois as portas das salas são identificadas com suas respectivas turmas, inclusive a sala do Infantil V. Nota-se através das figuras mostradas até o momento o quanto o ambiente é atrativo, chamando a atenção através da decoração colorida entre os espaços.

Figura 16 – Localização da sala do Infantil IV

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 17 – Sala do Infantil IV

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Na sequência serão explicitados os espaços internos que configuram a rotina do grupo. Esse espaço elucida as diversas atividades que delineiam o dia a dia das crianças e professora do Infantil V, sendo esse o principal espaço utilizado para os registros dos episódios interativos. O espaço faz parte do componente curricular da Educação Infantil, a organização do mesmo está alinhada as atividades que promovem a aprendizagem das crianças nessa faixa

etária. Nesse sentido, Silva (2017) investigou sobre os saberes docentes que permeiam a organização dos espaços de uma turma de bebês entre 06 – 12 meses da creche, a autora compreende o espaço como terceiro educador no processo educativo e aprendizagem das crianças.

Compreendido em seu potencial educador, o espaço configura-se como mais um importante elemento na educação infantil, indo além de suas extensões métricas, sendo reconhecido como terceiro educador. Considerado componente curricular essencial na educação de crianças, ele é capaz de proporcionar valiosas experiências e aprendizagens nos ambientes internos e externos à instituição, podendo contribuir para o estímulo às interações, explorações, movimentos, desafios, atuando como mediador do desenvolvimento infantil (SILVA, p. 28, 2017).

Concordamos com a referida pesquisadora e apontamos que a sala do Infantil IV tem um potencial maior para exploração do espaço disposto. Podendo enriquecer ainda mais as atividades e brincadeiras desenvolvidas com as crianças e o protagonismo delas. Como mostram as próximas imagens:

Figura 18 – Interior da sala 1º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 19 – Interior da sala 2º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 20 – Interior da sala 3º ângulo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

A caracterização da sala tem como finalidade representar concretamente a noção de número, formas geométricas e letras, relacionando com as atividades escritas e brincadeiras desenvolvidas pela professora, que fazem parte do currículo e estão atreladas as práticas desenvolvidas na turma.

A sala do Infantil IV é ampla, com janelas que promovem iluminação natural, possui três ventiladores para deixar a sala mais arejada. No fundo da sala possui um armário onde são guardados materiais didáticos e atividades das crianças. Observamos uma estante recém-chegada que ainda não tem uma finalidade específica. Dispondo de mesas e cadeiras adequadas a faixa etária das crianças. Alguns desses mobiliários são utilizados para guardar materiais didáticos, como: lápis de colorir e cadernos.

3. 4 COLABORADORES DA PESQUISA: crianças e professora

Os principais colaboradores do nosso estudo são uma professora e quinze crianças de ambos os sexos, sendo oito meninas e sete meninos, cuja faixa etária no início da pesquisa variava entre quatro e cinco anos de idade, como mostra o quadro 01. Apresentado logo abaixo:

Quadro 01 – Crianças: idades no início da pesquisa – Janeiro/2018

Nome	Data	Nascimento
Artur	14/06/2013	4 anos e 6 meses
Bonito	01/11/2012	5 anos e 5 meses
Cinderela	30/12/2012	5 anos
Frozen⁹	12/07/2012	5 anos e 5 meses
Gabriel	24/08/2012	5 anos e 4 meses
Igor¹⁰	22/07/2012	5 anos e 5 meses
Luan	26/08/2012	5 anos e 4 meses
Luma¹¹	25/12/2012	5 anos

⁹ De todas as crianças apresentas na tabela acima apenas os responsáveis por Frozen não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, embora a criança tenha aceitado participar do estudo. Em razão da escolha pela não participação da criança que os pais efetivaram, ela foi retirada da produção de dados.

¹⁰ Nome fictício escolhido pela pesquisadora, pois no dia da consulta às crianças sobre os nomes fictícios, a criança não foi para a escola e também não apareceu nos dias seguintes (final do semestre letivo).

¹¹ Nome fictício escolhido pela pesquisadora, pois desde o dia em que começamos a frequentar a escola, a criança foi apenas um dia para a escola, no início da pesquisa, quando ainda não tínhamos nos reunido para que as crianças sugerissem seus respectivos nomes fictícios.

Mariloponey	22/07/2012	5 anos e 5 meses
Mirela	28/09/2012	5 anos e 3 meses
Neguinha	14/08/2012	5 anos e 4 meses
Princesa Sofia	22/07/2012	5 anos e 5 meses
Raíssa	20/10/2012	5 anos e 3 meses
Roberto	20/10/2012	5 anos e 2 meses
Tigre Aranha	05/08/2012	5 anos e 4 meses
Yuri	06/10/2012	5 anos e 2 meses

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A professora da turma do Infantil IV tem 27 anos de idade, é licenciada em Pedagogia desde 2014, possui Especialização em Educação Ambiental (2017). É servidora pública da Prefeitura Municipal de Aracaju/SE onde trabalha como professora da Educação Infantil na E.M.E.I Dom Avelar Brandão Vilela há quatro anos, sendo o tempo total de docência totaliza seis anos.

Quanto à rotina, Barbosa (2006) elenca elementos básicos para a organização da rotina pedagógica na Educação Infantil, sendo estes: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta dos materiais.

Os elementos referenciados acima fazem parte da proposta pedagógica da instituição em destaque, bem como pelas práticas realizadas pela professora participante da desta pesquisa. Sintetizamos a rotina do Infantil IV, destacando os horários, espaços e algumas das propostas de atividades realizadas pelas crianças e professora colaboradoras do presente estudo.

Quadro 02 – Rotina do Infantil IV

Horário	Espaços	Atividades
07h-08h	Pátio	Acolhimento
8h	Sala do infantil IV	Atividades de escrita, pintura, colagem, dentre outras.
09h-9h30min	Refeitório, parque/ pátio	Lanche e recreação
09h30min	Sala do infantil V	Contação de história, sala

		de vídeo, brincadeiras livres com ou sem brinquedos, dentre outras.
10h45min	Pátio	Momento de ir pra casa

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

O acolhimento das crianças acontece no pátio nesse momento todas as turmas se reúnem nesse espaço com suas respectivas professoras. Reforçamos que as atividades desenvolvidas na sala do Infantil IV e na sala de vídeo, como descritas no quadro acima, são apenas exemplos das práticas realizadas. O intervalo compreende o momento do lanche e brincadeiras livres no pátio ou parque com a supervisão da professora. Tanto o refeitório como os espaços destinados às brincadeiras são compartilhados pelas crianças que fazem parte da Educação Infantil.

Concordamos com Barbosa (2006, p. 35), que a “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. A autora compreende a rotina como categoria pedagógica, nesse sentido, buscar refletir essa organização permite concebê-la para além da organização das atividades que serão realizadas ao longo do dia, que não se deve entendê-la como uma categoria estática, mas pelo contrário, como uma categoria flexível, passível de mudanças e construída por todos que fazem dela.

3.5 ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

As idas até a instituição foram marcadas por dias intensos e vivências enriquecedoras, diante disto, um dos procedimentos fundamentais para a construção dos dados da pesquisa refere-se às observações participantes que iniciaram no dia 08/01/2018 e foram finalizadas em 28/08/2018, sendo que, a as duas primeiras semanas foram em dias consecutivos e as demais em dias alternados. Durante esses dias, acompanhamos as crianças na rotina da Educação Infantil, desde o horário da chegada à saída das crianças durante esse período construímos e produzimos dia a dia os dados desta pesquisa através das notas no diário de campo, fotografias e vídeo-gravação, que possibilitou a criação dos episódios interativos, que, em outro momento (nos dias 09 e 10 de março de 2018) foram mostrados às crianças do turno da manhã através dos grupos de interesse que será detalhado adiante. Já as crianças que

estudavam à tarde só foram possíveis estabelecer contato com Bonito e Yure, embora, a gravação tenha sido corrompida.

O primeiro contato direto estabelecido com a E.M.E.I. Dom Avelar Brandão Vilela aconteceu no dia 08 de janeiro de 2018. Na oportunidade, apresentei o projeto de pesquisa que fora aceito pela coordenação da instituição, bem como pela professora da turma. Com a aprovação de ambos, foi solicitado junto a coordenadora o agendamento da reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças. Em seguida, fui conduzida até a turma do Infantil V, onde estabeleci o primeiro contato com as crianças. Perguntei se poderia entrar na sala, algumas crianças responderam que sim e outras apenas gesticularam com a cabeça confirmando que sim. Entrei na sala, sentei em uma cadeira e me apresentei. Nesse momento, a professora perguntou se poderia ficar alguns minutos com as crianças, enquanto ela iria no banheiro. Falei que sim. Posteriormente falei meu nome e expliquei também que estudava, só que, em uma escola maior. E que na minha escola, eu estudo sobre o que as crianças fazem na escola e que gostaria de ficar alguns dias com elas; observando, escrevendo sobre os que estavam fazendo, realizar alguns registros, como: fotografias, filmagens; conversas.

Perguntei se eles aceitavam que acompanhasse, por alguns dias, o que eles faziam na escola e quem aceitasse levantaria a mão, apenas Roberto não levantou a mão.

Algumas crianças falaram:

– *É que ele gosta mais da tia!*

Pesquisadora:

– *A professora continuará na sala nos dias que vier visitá-los. Ela continuará sendo a professora vocês.* [notas do diário de campo, 08/11/2018]

Mais uma vez, perguntei a todos se aceitariam minha presença. As crianças levantaram a mão como da primeira vez. Mas Roberto, um tanto envergonhado, apenas olhou pra mim e balançou a cabeça para cima e para baixo, expressão que denotou aceitação. Aproximei-me do menino e reforcei que a professora continuaria na sala. [Notas do diário de campo, 08/01/2018]

A pesquisa desenvolvida com a participação social das crianças demanda uma aproximação cautelosa durante todo o processo de pesquisa. Que envolve a aceitação da instituição, professora, crianças e seus responsáveis.

O acesso aos actores da investigação terá necessariamente que ser um processo que acautele, antes de mais, o princípio da não discriminação na inclusão das crianças, para acautelar as eticamente inaceitáveis exclusões baseadas em critérios de competência, étnicos ou de estatuto social. Para além do mais, a selecção dos participantes deverá decorrer também da implicação das crianças, pois, por vezes, os

critérios adultos, apesar de bem intencionados, são enviesados face às lógicas que regulam os quotidianos concretos e as relações sociais no interior dos grupos de crianças com quem se desenvolve o trabalho de investigação (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p.10).

Refletindo com esses estudiosos sobre a pluralidade que os recursos metodológicos precisam ter para serem capazes de estreitar as relações com os colaboradores da pesquisa. Pluralidade justa para com aqueles que são dotados de especificidades.

A entrada em campo foi efetivada de maneira cautelosa. Sendo necessário construir uma relação de proximidade com as crianças e professores, na busca pela aceitação social dos colaboradores da pesquisa que podem ser manifestadas através de atitudes de curiosidade, tais como: direcionamento do olhar, pedidos de auxílio em atividades cotidianas (CORSARO, 2005; SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2005).

Considerando esse primeiro contato, de aproximação e aceitação das crianças, foi possível fazer parte desse grupo. Após o acolhimento das crianças, sentei em um canto da sala. Enquanto fazia as anotações no diário de campo, Raíssa se aproximou e sentou em uma cadeira que estava ao meu lado, trouxe bolsa e atividade. A professora pediu que voltasse para cadeira dela e ela voltou. Alguns minutos depois, a menina voltou e sentou ao meu lado mais uma vez e perguntou se em meu caderno tinha alguma figurinha, falei que não. Em seguida, perguntou se o *notebook* tinha algum joguinho, falei que não tinha. Até que a professora percebeu e pediu pra que Raíssa voltasse para a sua cadeira.

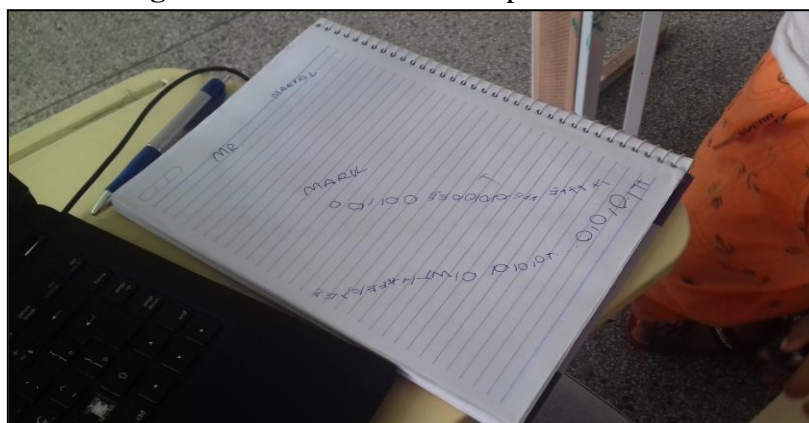
Roberto também sentou na cadeira que estava ao meu lado, observou e saiu. Bonito também se aproximou. Sentou na cadeira que estava na minha lateral, trouxe atividade e mochila e ficou me observando, mexeu em minha caneta e depois voltou a rabiscar a atividade. Perguntei: qual o seu nome? E ele não respondeu. Apontei para a atividade onde tinha um campo escrito o nome da criança, perguntei mais uma vez, esse é seu nome, e apontou para outro nome, falei: esse é seu nome, BO NI TO¹² (silabando), tem quatro letras? Vamos contar? Gesticulou com a cabeça, para cima e para baixo, concordando e acompanhou na contagem, apontando o dedo. Logo em seguida, Bonito foi para outra cadeira com seus materiais escolares.

Em outro momento, Bonito retornou, pegou minha caneta e fez gestos demonstrando que queria escrever, mas não escreveu. Perguntei se ele queria escrever, me olhou um tanto sem jeito, percebi que queria. Então, coloquei em uma folha em branco do diário de campo. Falei que ele poderia escrever, pegou a caneta e começou a rabiscar. Algumas crianças se

¹² Bonito está em um processo de desenvolvimento da fala.

aproximaram... Raíssa perguntou se poderia escrever e se ela poderia escrever seu próprio nome, a menina, logo começou a fazer seu nome. As crianças que estavam próximas, também falaram que queriam escrever. Mas a professora chamou a atenção de todos para a próxima atividade, cantando uma música que algumas crianças acompanharam cantando. Aos poucos, as crianças, que queriam escrever no diário de campo, foram retornando para suas respectivas cadeiras, apenas Raíssa queria continuar escrevendo seu nome, mas não concluiu, pois, a música cantada pela professora falava que quem não sentasse iria ficar sem recreio. Raíssa resmungou e voltou para sua cadeira. Estava se aproximando da hora do lanche e tinha uma atividade para ser realizada antes desse instante [notas do diário de campo, 08/01/2018]. A partir desse momento, é possível perceber as recusas à proposta do outro, bem como com os acordos e aceites realizados entre crianças e professora. Essa discussão será ampliada na próxima sessão.

Figura 21 – Escrita realizada por Bonito e Raíssa



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Os momentos, acima descritos, mostram como se deu a aceitação das crianças para com a pesquisadora. Toda a relação estabelecida com as crianças, desde o início até o término da pesquisa, foi realizada com cautela, buscando a aceitação das crianças, respeitando a opinião das crianças, mas esses elementos tiveram um cuidado redobrado nos primeiros dias de contato com elas, pois eu era uma estranha na rotina das crianças. Se Roberto não aceitasse minha presença naquele momento, os rumos da pesquisa seriam outros e o que fora descrito, até o momento, não seria o mesmo.

Outro elemento que conduz a aceitação das crianças foi manifestado através da curiosidade de algumas crianças em querer saber com detalhes, o que concretamente estava realizando naquele momento. Curiosidade essa que fez com que Raíssa, Bonito e Roberto se

aproximassem questionando de acordo com seus respectivos interesses. Estreitando ainda mais a relação entre as crianças e a pesquisadora.

Dessa forma, o percurso metodológico buscou uma aceitação manifestada pelas crianças, pois elas são consideradas atores sociais competentes e sujeitos da pesquisa (CORSARO, 2005; CRUZ, 2008; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005; ROCHA, 2008). Desse modo, as crianças e professores são colaboradores da pesquisa e efetivamente constituintes na produção do saber.

3.6 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

As técnicas e instrumentos utilizados para a construção dos dados da pesquisa foram realizados através das observações participantes¹³, ancoradas em vídeo-gravações, registros fotográficos e notas em diários de campo que explicitaram as relações sociais estabelecidas pelos os sujeitos da pesquisa, com atenção para as relações sociais entre os pares e o protagonismo exercido por eles no cotidiano pedagógico, explicitando como se delineiam as relações sociais das crianças e professora no cotidiano escolar: durante as atividades desenvolvidas em sala.

A partir das observações das relações sociais das crianças e professora, construímos alguns *episódios*, procedimento metodológico utilizado para descrever a ação interacional de um grupo, recortada e descrita em que (PEDROSA e CARVALHO, 2005, p. 432). [grifos nossos]

[...] um episódio é uma consequência interativa clara e conspícua, ou trechos de registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ ou da atividade que realizam em conjunto. A delimitação do episódio, seu início ou seu fim, pode ser clara, identificando-se um fato a partir do qual se articula uma sequência interativa.

Os episódios interativos surgem a partir de articulações entre as crianças em meio as ações compartilhadas entre os pares ou com a professora/ adulto.

Os episódios interativos foram construídos com base nas anotações realizadas no diário de campo, fotografias e filmagens; foi possível elaborar dezoito episódios interativos. Desses, foram escolhidos onze, pois descrevem com mais riqueza as relações estabelecidas entre o grupo de crianças, juntamente com a professora da turma. Dos onze episódios, escolhemos seis. Essa escolha faz parte dos critérios de inclusão e exclusão durante as

¹³ As observações participantes foram realizadas entre os dias 08 de janeiro a 28 de fevereiro de 2018. (VER APÊNDICE C)

análises dos dados, pois os episódios escolhidos para apresentação neste trabalho foram aqueles em que as crianças participaram tanto dos episódios interativos (PEDROSA e CARVALHO, 2005) como das conversas realizadas nos grupos de interesse. A escrita dos episódios demanda muita atenção e cautela, pois as ações compartilhadas entre as crianças são repentinas sem qualquer horário agendado; nesses momentos, não basta olhar por olhar, mas buscar registrar o que emerge em cada detalhe, demonstrado pelas crianças o sentindo das ações compartilhadas entre si. De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005, p. 433) “o episódio revela o movimento do grupo de crianças que, em diversos momentos, aglutinam-se e se dividem formando composições sociais variadas, subgrupos que se coordenam em atividades complementares e com revezamento de papéis.” Corroboramos com esse conceito ao passo que caracteriza os episódios interativos que serão expostos neste trabalho.

Reforçamos que os episódios interativos foram construídos ao longo da pesquisa com a colaboração das crianças e professora como principais protagonistas desse trabalho. Logo abaixo, apresentamos os episódios produzidos e eleitos para apresentação dos resultados do presente estudo:

Quadro 03 – Episódios Interativos

Episódios	Data	Participantes
1 – Disputando o brinquedo e a atenção de Mariloponey	11/01/2018	Professora, Mariloponey, Raíssa e Mirela
2 – Barulho de helicóptero	15/01//2018	Professora, Raíssa e Luan
3 – Assistindo TV	18/01/2018	Mariloponey, Mirela e Cinderela
4 – Festa de aniversário	29/01/2018	Princesa Sofia, Mirela, e Marioponey
5 – Contação de história	29/01//2018	Professora, Bonito, Artur, Igor, Gabriel, Neguinha, Alice; Mariloponey e Mirela.
6 – Cantoria	08/02/2018	Artur, Igor, Gabriel, Tigre Aranha e Neguinha

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Como já foi apontado por Soares, Sarmento e Tomás (2005), bem como Corsaro (2005), a pesquisa com crianças denota flexibilidade nas ações desenvolvidas com elas como nas estratégias metodológicas traçadas. Percebemos, através das expressões das crianças, o quanto elas são ativas, potentes e protagonistas em suas ações individuais ou em grupos. As crianças precisavam ser ouvidas. Desse modo, os registros através de fotografias e filmagem, além do diário de campo foram somados com a análise das crianças sobre os episódios em que elas fizeram parte.

Percebendo o quanto as crianças precisavam expressar, ainda mais, sobre suas respectivas ações, a proposta de realizar *grupos de interesse* (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005) foi lançada às crianças durante o percurso da pesquisa, sendo aceita por elas.

A organização de grupos de interesse e pequenos *grupos de discussão*, com as crianças que tenham alguma afinidade ou confiança entre elas, é outra estratégia metodológica possível, desenrolando-se a discussão à volta de um número limitado de tópicos de conversa, assumindo o investigador o papel de facilitador, deixando a conversa desenrolar-se entre os sujeitos que nela participam (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p.11-12). [grifos dos autores]

Sendo assim, foi necessário adequar e expandir a metodologia com a finalidade de valorizar o protagonismo das crianças por intermédio de uma conversa¹⁴.

Concordando com Boyden e Ennew (1997), quando referem que numa investigação que encare a participação das crianças os princípios éticos que a influenciam não devem estar previamente estabelecidos, mas considerados num processo contínuo de construção, atendendo à idade das crianças, ao seu grau de competência e experiência, ao contexto sócio-cultural e ainda ao género, defendemos que também as ferramentas e opções metodológicas terão de estar em permanente diálogo com a diversidade das interações que se estabelecem à medida que a investigação se vai desenvolvendo (apud, SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p. 9, 2005).

Evidenciamos que a pesquisa não é estática, mas que é passiva de mudanças e que, embora, tenhamos objetivos pré-estabelecidos, é necessário estarmos atentos aos movimentos propostos pelo campo de pesquisa para que possamos adequar às estratégias metodológicas e as demandas suscitadas pelos colaboradores da pesquisa, a fim de estarmos mais próximo da realidade existente.

Com o intuito de mostrar para as crianças os registros fotográficos e filmagem através dos episódios interativos, foram formados grupos de interesse que se consistiram em grupos com duas, três ou mais crianças, de acordo com os episódios interativos em que elas participaram (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). Essas análises aconteceram em dois

¹⁴ A formação dos *grupos de interesse* (SOARES, SARMENTO E TOMÁS, 2005) possibilitou esse momento de flexibilidade na pesquisa com a participação ainda mais ativa das crianças.

encontros (09 e 10 de maio de 2018) na sala dos professores, espaço cedido pela coordenadora da instituição.

Os episódios interativos foram apresentados para as crianças de acordo com suas respectivas participações nas cenas registradas, conforme apresentamos através do quadro abaixo:

Quadro 04 – Grupos de interesse

Grupos de interesse	Episódios	Tempo da conversa	Data
Raíssa, Mariloponey e Mirela	Disputando o brinquedo e a atenção de Mariloponey	8min e 36seg	09/05/2018
Raíssa, Mirela e Mariloponey	Barulho de helicóptero	03min e 19seg	10/05/2018
Mariloponey, Mirela, Princesa Sofia, Cinderela e Raíssa	Assistindo TV	03min e 36seg	09/05/2018
Mariloponey, Mirela e Princesa Sofia	Festa de aniversário	03min e 51seg	09/05/2018
Grupo 1: Mariloponey, Mirela, Raíssa e Cinderela. Grupo 2: Artur, Tigre Aranha, Roberto e Neguinha	Contação de história	7min e 35seg	10/05/2018
Artur, Tigre Aranha, Gabriel, Neguinha	Cantoria	04min e 50seg	10/05/2018

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Nessa etapa da produção dos dados, as crianças/colaboradoras da pesquisa estavam em outra turma, com outra professora. Nossos encontros aconteceram em momentos, após a conclusão das atividades propostas pela atual professora.

Para fomentar ainda mais a análise das crianças sobre os episódios interativos nas quais elas participaram, foi criado um roteiro com algumas perguntas, sendo utilizado apenas, quando, por ventura, as crianças demonstrassem não se lembrarem da situação que estava sendo evidenciada no episódio (APÊNDICE D). Desse modo, a estratégia utilizada tem como objetivo fomentar a participação das crianças. Concordamos com Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 10) quanto a:

A consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos. Na investigação participativa com crianças é indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, mesmo (ou, sobretudo) aquelas cujo silenciamento forçado pela norma social é maior (nomeadamente as crianças mais pequenas, dos grupos étnicos minoritários, portadoras de deficiência, etc.). Isso depende, prioritariamente, do grau de implicação da criança nesse processo. Mas depende, igualmente, das técnicas e métodos estrategicamente conduzidos de modo a transformar a ocultação e o silenciamento de crianças no direito consentido à afirmação de opinião. [grifos dos autores]

Ao considerarmos estratégias metodológicas que promovam a participação das crianças no trabalho de pesquisa, estamos enaltecendo sua potencialidade. Tanto os episódios interativos como os grupos de interesse, que foram sumariamente apresentados no quadro acima, serão explicitados e debatidos no próximo capítulo, compondo a análise das produções dos dados.

O percurso teórico metodológico exposto dialoga com os objetivos da proposta de pesquisa apresentada. Nesta ótica, evidencia-se a relevância da abordagem qualitativa e dos instrumentos metodológicos elegidos para o delineamento da pesquisa. Além dos instrumentos escolhidos para produção dos dados, ressalto a postura da pesquisadora no percurso investigativo, demandando: cautela, flexibilidade, dedicação e ética.

3. 7 MUITO ALÉM DOS CAMINHOS A SEREM TRILHADOS: as mudanças no estudo

Embora tenha apresentado, acima, os princípios éticos que regem a pesquisa para os colaboradores efetivos desse trabalho, como: direção, coordenação pedagógica, professora, crianças e os responsáveis sobre elas; não foi tão fácil e rápido chegar até eles.

Optamos por fazer uma pesquisa de maneira que assumíssemos uma postura ética, respeitosa e de maneira transparente com todos os envolvidos, inclusive, você leitor.

É quase impossível nos despirmos de todos os ideais que perpassam em nossa mente sobre a ida ao campo. Por mais que não queiramos criar expectativas, mas a mente trabalha o tempo todo, de maneira a idealizar o campo de pesquisa. Sendo ainda mais minimalista, de imaginar a escola e sua estrutura, os participantes da pesquisa, a sala onde são desenvolvidas as propostas de atividades.

Foram adotados alguns critérios, quanto à ida ao campo. A produção dos dados deveria ser realizada em uma escola de Educação Infantil, com crianças entre quatro e cinco anos. Acreditamos que a formação do professor possa contribuir ainda mais com nossa pesquisa.

E assim, toda vestida de expectativa, vou em busca da primeira escola, das três que visitei. O primeiro contato estabelecido foi com a coordenadora da instituição, no dia 14 de agosto de 2017. A ela foi apresentado à temática, objetivos, metodologia e etapas da pesquisa. Ela permitiu e aceitou que realizasse a produção dos dados instituição.

Destaco que o projeto de pesquisa precisa ser submetido ao Comitê de Ética, pois é um trabalho sério desenvolvido com seres humanos e que necessita ser aprovado pelo comitê, assegurando o prosseguimento da pesquisa e meu retorno para escola com o documento de liberação para produção dos dados. Nesse momento, foi apresentada a direção da instituição o documento que ela deveria assinar caso aceite que a pesquisa seja desenvolvida na instituição. O documento foi assinado e a responsável pela instituição concordou com a proposta de pesquisa a ser desenvolvida. Com todos os documentos necessários para submissão do projeto no Comitê de Ética através da Plataforma Brasil, o projeto foi submetido no dia 25 de agosto de 2017. Durante o período de submissão até a liberação e aprovação do projeto, as escolas municipais de Aracaju estavam em período de férias. Desse modo, a coordenadora entrou em contato com a professora da turma de quatro anos informando sobre a pesquisa e ela aceitou colaborar com a pesquisa, assim que as aulas retornassem.

O retorno das aulas aconteceu no dia 09 de outubro de 2017. No dia seguinte, fui até a escola conversar com a professora e apresentar a proposta do trabalho a ela, assim como os dias que pretendia coletar os dados, e agendar uma reunião com os responsáveis pelas crianças, informando também que realizaria a produção dos dados em, no máximo, três meses, em dias alternados e agendados com a professora. Com o intuito de apresentar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informei à professora que as observações e visitas a turma escolhida só seriam realizadas após a liberação do Comitê de Ética.

A aprovação do projeto aconteceu no dia 25 de outubro de 2017. Comuniquei à coordenadora sobre a aprovação e que pretendia iniciar os trabalhos na mesma semana. Neste dia, fui informada pela direção e coordenação da escola que para realizar a pesquisa na escola, deveria solicitar um documento de autorização na Secretaria de Educação do município. Solicitei o documento e o recebi na semana seguinte (07/11/2017). Mais uma vez, comuniquei à coordenadora que já estava com o documento em mãos e que pretendia iniciar, de fato, a pesquisa. Mas não cheguei a ir até à escola, pois fui avisada pela coordenação que a professora desistiu de participar da pesquisa alegando que seria um período muito longo de pesquisa.

A busca por outra instituição, dessa vez, no município de Nossa Senhora do Socorro, a 10km da capital Aracaju. Fui motivada a ver a possibilidade de realizar a pesquisa na instituição, pois alguns colegas que já desenvolveram trabalhos na instituição. Nesta, a coordenadora da instituição nos comunicou que não estaria recebendo novos pesquisadores no semestre seguinte (2018.1).

E como a aprendiz de pesquisadora fica? Preocupada com a possibilidade de não encontrar uma instituição e colaboradores que acolhessem os objetivos da pesquisa e todas suas particularidades em tempo hábil, para conclusão da mesma. Esse momento foi de muita reflexão sobre o que pretendia ser realizado.

Última semana do ano de 2017 e minha esperança iam junto com o ano que estava acabando. Até que, lendo alguns trabalhos produzidos ainda na graduação, a fim de relembrar minha trajetória de estudos, me deparei com um relatório de Estágio Supervisionado III, em gestão escolar, realizado no ano de 2014 na EMEI Dom Avelar de Costa. E minha esperança renasce com a recém-chegada do ano novo.

Em uma conversa informal com uma colega da graduação, relatei que iria à EMEI Dom Avelar de Costa, ela me informou que trabalhava na instituição com a turma do Infantil IV. Nesse momento, meus olhos brilharam de felicidade. E logo perguntei se ela estaria disposta em colaborar com a pesquisa que pretendia desenvolver, tendo uma resposta positiva. Mas precisaria da autorização da direção e coordenação da instituição.

Na segunda semana de janeiro de 2018, foi estabelecido o primeiro contato com a coordenadora da instituição, sendo apresentados todos os processos da pesquisa. Ela aprovou que realizasse a produção dos dados na turma do Infantil IV, mas solicitou um documento de autorização emitido pela Secretaria Municipal de Educação, o mesmo documento solicitado pela direção da primeira escola visitada.

Como foi dito anteriormente, buscamos, ao longo desse processo, ser transparente com todos os envolvidos. Os relatos, acima, mostram que, por mais que criemos expectativas e idealizamos o campo de pesquisa, ele sempre irá nos surpreender. Todas as experiências vividas na primeira e segunda instituição foram positivas, pois fizeram com que chegássemos à EMEI Dom Avelar Brandão Vilela que aceitou nossa proposta de pesquisa.

3. 8 CONSTRUINDO CATEGORIAS DE ANÁLISE E APRESENTANDO RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo dessa subseção, detalharemos as ações realizadas para construção dos dados, com destaque para as observações participantes, notas em diário de campos, registros fotográficos, filmagem e as conversas áudio gravadas com as crianças. Esses instrumentos foram as peças-chaves para a construção dos episódios interativos – A partir deles, foi possível integrar, ainda mais, as crianças a pesquisa desenvolvida com elas mesmas. As crianças observaram e opinaram sobre suas respectivas ações, seja em parcerias estabelecidas com os pares ou com a professora.

Destacam-se nesse trabalho, os episódios interativos e as conversas áudio gravadas com as crianças. Para realizar a análise dos dados, buscamos por uma proposta que permitisse detalhar os dados gerados, atrelados à nossa fundamentação teórica. Com a intenção de responder os objetivos desta pesquisa, elencamos duas categorias de análise:

Quadro 05 – Categorias e temas que permeiam as análises

Cenas do protagonismo da criança nas práticas cotidianas da Educação Infantil
<ul style="list-style-type: none"> ○ Recriações, aceites e recusas das crianças às propostas do outro social; ○ Experiências das crianças acolhidas pela professora e inseridas nas práticas pedagógicas.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Vale salientar que as categorias de análise não foram elaboradas no início da pesquisa, mas ao longo desse trabalho, pois o contato com o campo de pesquisa, as técnicas utilizadas, somadas as contribuições de todos os colaboradores da pesquisa, foram de suma importância para construção delas. Na próxima seção, iremos expor e discutir a produção dos dados mediante as categorias de análises destacadas nesse tópico.

4 CENAS DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tomar como ponto de partida, as relações estabelecidas entre os pares de um agrupamento etário denominado Infantil IV – com crianças entre quatro e cinco anos de idade de uma instituição de Educação Infantil e sua respectiva professora – denota esses sujeitos como participantes efetivos da pesquisa, sobretudo, as contribuições das crianças, sendo elas as protagonistas dessa pesquisa. Reafirmamos que esse construto está pautado na pesquisa com a participação ativa das crianças, pois acreditamos nas potencialidades das crianças como atuantes socialmente, que se posicionam, que criam suas próprias estratégias de ação, seja em grupo ou individualmente, dotadas de particularidades que condicionam a construção das culturas das infâncias.

Essa seção busca enaltecer a potência que as crianças possuem, possibilitando dar voz às crianças diante das relações que elas estabelecem com os pares e a professora – partindo do protagonismo das crianças durante as práticas cotidianas da Educação Infantil.

4.1 RECRIAÇÃO, ACEITES E RECUSAS DAS CRIANÇAS ÀS PROPOSTAS DO OUTRO SOCIAL

O primeiro bloco de análises remete as recriações, aceites e recusas das crianças às propostas do outro social. As relações estabelecidas com o outro são envoltas de negociações, em qualquer esfera social, e com as crianças não são diferentes. Ao longo dessa categoria de análise, iremos visualizar algumas situações que envolvem negociação em prol de conseguir algo. Seja através de conversa, troca de algum objeto, dentre outras situações. Mesmo que algumas dessas situações não aconteçam de maneira harmoniosa, gerando alguns conflitos.

O acompanhamento da rotina das crianças nos aproxima de suas ações, permitindo conhecer (com o consentimento das crianças e demais envolvidos como foi esclarecido na Sessão 3) o ambiente em que elas compartilham diariamente. Momentos de aprendizagens, trocas de experiências, afinal, estão em uma instituição propícia para receber esse público. Em meio a essas estruturas, adentramos na sala do Infantil IV. É nesse ambiente que as cenas do protagonismo das crianças serão identificadas, apresentadas e comentadas pelas próprias crianças.

Concordamos com Graue e Walsh (2003) ao evidenciarem a importância de estudarmos e observarmos as crianças em seus contextos locais, concernindo, também, sobre o olhar atento do pesquisador em captar singularidades próprias das crianças.

Para estudarmos as crianças em contexto observamos, de perto e sistematicamente, as crianças em seus contextos locais – o recreio, a escola, o quintal, ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção as “as particularidades concretas das suas vidas nestes contextos e registamos essas particularidades ao mais íntimo pormenor” (GRAUE, WALSH, 2003, p. 21).

Fazer parte do contexto investigado através da *observação participante*, nos permite ver de perto o objeto de pesquisa que se materializa por meio das cenas do protagonismo das crianças por intermédio das relações e trocas de experiências entre criança e criança, e professora e crianças; essas ações são reveladoras, ao passo que visualizamos a riqueza e potência das crianças como idealizadoras de práticas construídas com o outro ou sozinha, ou sob o auxílio da professora – parcerias essas dotadas de produção do conhecimento.

Foi observando os episódios que criamos essa e outra categoria de análise no intuito de compreender e identificar o protagonismo da criança em meio às práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, seja ela em momentos direcionados pela professora da turma, ou em momentos de livre escolha das crianças.

Conhecemos as potencialidades das crianças e como essa potência é posta em situações que remete a recriação, aceite e recusa às propostas do outro social. Seguindo essa perspectiva, Ferreira (2004, p. 33) provoca uma reflexão a cerca da criança ativa que utiliza estratégias, que “subvertem, manipulam e transformam as brechas e incongruências imprevistas naquela estrutura em prol dos seus interesses e da afirmação da ordem social”, que desafiam não somente a autoridade da educadora/professora, como os pares.

Através dos episódios interativos, as notas do diário de campo e o olhar das crianças sobre tais episódios, evidenciaram em quais momentos o protagonismo das crianças que é expresso partindo das relações sociais que são constituídas nas práticas cotidianas da Educação Infantil, sobretudo, da turma do Infantil IV.

Para iniciar nossos debates escolhemos o episódio disputando o brinquedo e a atenção de Mariloponey.

Quadro 06 – Episódio 1: Disputando o brinquedo e a atenção de Mariloponey

Episódio	Integrantes	Data
Disputando o brinquedo e a atenção de Mariloponey	Professora, Mariloponey, Raíssa e Mirela	11/01/2018

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Quadro 07 – Dados da conversa com as crianças (episódio 1)

Episódio	Grupo de interesse	Data/duração	Transcrição
Disputando o brinquedo a atenção de Mariloponey	Raíssa, Mirela e Mariloponey	09/05/2018 08min e 36seg	4 laudas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

INÍCIO DA CENA INTERATIVA: Para concluir mais um dia de atividades, a professora pega uma sacola de brinquedos e chama as crianças que haviam concluído a atividade de escrita proposta por ela minutos antes. As crianças, que concluíram a atividade, se aproximam e pegam os brinquedos de interesse.

Figura 22 – Distribuindo os brinquedos

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

No diálogo a seguir as crianças exploram a imagem anterior, reconhecendo a antiga sala¹⁵ (Infantil IV), através dos objetos que compõem a sala, os pertences das crianças, bem como buscando situarem-se na imagem.

– Olha a foto! – Disse Mirela. – Oxe, to vendo não! – Hesitou Raissa. – Tá vendo aquele palhaço é da turma de tia Mônica! – Salientou Mirela. – Não to vendo não, que palhaço menina? Hesitou Raissa. O que a professora está fazendo? – Pesquisadora. – Ela se abaixou. – Respondeu Mariloponey. – Oia, minha pasta velha! Falou Mirela. (Grupos de Interesse, 09/05/2018)

Ao analisarem a primeira imagem do Episódio 1, Mirela, Raissa e Mariloponey apontam e descrevem para aquilo que lhes chamam mais atenção. A conversa coletiva

¹⁵ Visto que, o período em que a conversa foi realizada com as crianças as mesmas tinham acabado de voltar das férias e iniciavam o ano letivo em outra turma (Infantil V) com outra professora.

proporciona a ajuda mútua entre as crianças diante da apresentação de um momento transcorrido. Promovendo, aos poucos, a contextualização de dado momento, bem como a adaptação ao ambiente e o intuito da conversa de oportunizar as crianças a se expressarem diante de suas próprias ações, possibilitando o olhar das crianças sobre o ocorrido, bem como do pesquisador sobre o objeto de pesquisa.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: Em seguida, as crianças formam grupos de brincadeiras – Enquanto Igor, Raissa e Tigre Vermelho brincam de super-herói (canto direito). No centro da sala Mariloponey, Raissa e Mirela brincam de transportar vários objetos, em alguns momentos, as meninas se tratavam como mãe e filha, enquanto Artur, Gabriel e Bonito brincam com carros (canto esquerdo).

Nas entrelinhas desse momento do episódio, há uma intencionalidade na proposta da professora partindo do momento que entrega os brinquedos das crianças. O brinquedo torna-se coadjuvante nesse cenário, uma vez que as crianças são motivadas pela professora a utilizarem os brinquedos, podendo proporcionar informações de tipos de execuções a serem realizadas pelas crianças (CAMPOS, 2015). Embora, as crianças possam escolher os brinquedos que têm interesse ou realizar outro tipo de brincadeira para além da utilização desses objetos, pois a professora mostrou respeitar as escolhas das crianças no limite da sala do Infantil IV. Porém, as crianças optaram por brincar com os brinquedos e os pares – alguns dos fatores perceptíveis à aceitação da proposta da professora estão relacionados a brinquedos favoritos elegidos pelas crianças.

Em meio à intencionalidade da professora, é possível notar o conhecimento prévio que ela possui sobre aquilo que as crianças gostam de fazer, partindo das relações posteriores estabelecidas por esse grupo, o que denota o favoritismo pelos brinquedos, que requer um período prévio de conhecimento e trocas de experiências.

Nesse sentido, está intrínseco que há uma parceria entre as crianças e professora, demonstrando terem confiança entre si. Sobre essa relação de parceria quanto ao modo de desenvolver ação pedagógica com a participação das crianças, Ramos (2006, p. 06-07) ressalta algumas dessas possibilidades:

[...] esboçando possibilidades para se (re) pensar o processo educacional e o papel dos profissionais que organizam as práticas de Educação Infantil em sintonia com esse *status* de participação social que recentemente a criança conquistou, conforme já apresentamos. Realçamos a ideia de que esse modo de pensar a ação pedagógica aponta vias de acesso de a criança, desde bebê, ter um espaço de participação no fazer pedagógico baseada num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes. [grifos do autor]

Nesse momento específico, todas as crianças concordaram com a proposta da professora. Tornando-se uma atividade que tem como ponto de partida os brinquedos; com livre escolha das crianças.

Figura 23 – Grupos de brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

No diálogo a seguir, as crianças que protagonizaram esse episódio continuam (re) conhecendo as ações desempenhadas por todos aqueles que estão dispostos na figura anterior, assim como objetos que compõem esse cenário. Em alguns momentos, foi necessário enfatizar para as crianças observarem um pouco mais a imagem a fim de contextualizarem o episódio.

– O que está acontecendo? – Pergunta a pesquisadora. – Eu não sei... Ela está contando uma história. – Respondeu Mariloponey. – Observem um pouco mais... O que vocês estão fazendo no chão? – Falou a pesquisadora. – Olha Ana Mirela ali! (risos). – Disse Raissa. – Observem a primeira imagem. A professora está fazendo o que? – Perguntou a pesquisadora. – Ela está vendo nossos desenhos. – Respondeu Mariloponey. – E vocês? – Perguntou a pesquisadora. – Pintando. Responde Mariloponey. – Pintando. – Opina Raissa. – Pintando? A professora colocou o que no chão? – Indagou a pesquisadora. – Brinquedo, brinquedo! – Respondem em coro as crianças. – Brinquedo pra gente... Ela tá fazendo nosso dever, pra gente. – Complementou Mariloponey (Grupos de Interesse, 09/05/2018)

As próximas cenas interativas serão protagonizadas por Raissa, Mirela e Mariloponey. Evidenciamos esse momento do episódio, pois veremos o protagonismo das crianças em situações de recusa ou recriação da proposta do outro. O que chama atenção é como as meninas se ajudam ao transportar vários objetos em um caminhão, com cuidado, para que assim possam completar o percurso desejado, assim como compartilhavam dos mesmos brinquedos.

Figura 24 – Transportando objetos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 25 – Descarregando o caminhão



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

INÍCIO DA CENA INTERATIVA: Mariloponey, Raíssa e Mirela compartilham os mesmos brinquedos, em uma brincadeira de transportar objetos, de um lado da sala para o outro. O trajeto era curto, mas o caminhão era pequeno para a quantidade de objetos que as meninas colocaram na carroceria. Com cuidado, elas movimentaram o caminhão devagar, uma ajudando a outra até completar o trajeto. As meninas estavam concentradas para não derrubar nenhum objeto.

Ao observarem o contexto em que estavam inseridas, as meninas buscam se (re) conhecer, os objetos que fazem parte desse cenário e as ações que estavam desempenhados. Quanto a esse último, as meninas discutiam entre si para descobrirem o que estavam fazendo, vejamos o diálogo entre elas:

– Cadê eu? – Perguntou Mirela. – Ói eu ali! Fala Mariloponey. – Ói eu! Identifica-se Raíssa. – Quem está nessa brincadeira? – Pergunta a pesquisadora. – Eu, Raíssa e Mirela. – Responde Mariloponey. – Vocês estão brincados de quê? Indaga a pesquisadora. – De cachorrinho. Responde Mariloponey. – Cachorrinho? (risos). Questiona Mirela. – Tia, coloque mais perto (pediu pra aproximar o notebook). – Fala Raíssa. – Não, a gente ta brincando de princesa! – Enfatiza Mariloponey. – Ói a pasta de Mirela! Comenta Raíssa. – Vocês estão levando o que nesse carrinho? Questiona a pesquisadora. – Brinquedos. – Responde Raíssa. – Brinquedos para lá... – Diz Mariloponey. – Brinquedos pra gente se mudar. – Complementa Raíssa. – Aí, as minhas bonecas esta aí! Disse Mariloponey (Grupos de Interesse, 09/05/2018).

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: Em seguida, houve um desentendimento, seguido de uma disputa de brinquedos entre Raíssa e Mirela, levando ao afastamento das duas. Mariloponey, que também estava na brincadeira, apenas observava. Além da disputa por brinquedos, Raíssa e Mirela disputavam a atenção de Mariloponey

¹⁶As duas crianças que aparecem nas figuras acima com formas gráficas que não permitem serem identificadas – justifica-se pela não autorização dos pais e a outra por não frequentar a escola há alguns meses, considerada pela professora como desistente, mas foi para escola nesse dia, nos outros dias em que frequentei a turma do Infantil IV a criança não compareceu a escola. As cores utilizadas foram escolhidas de forma aleatória, apenas para não expor as crianças. Esses símbolos serão utilizados ao longo do trabalho.

puxando o braço da menina, ambas chamam Mariloponey para brincar em brincadeiras distintas.

Figura 26 – Disputando os brinquedos e à atenção de Mariloponey



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

O que chama mais atenção das crianças, durante a conversa, são os colegas de turmas e outros que mudaram de turno. Os mesmos são lembrados com saudosismo e afeto. Em meio às lembranças dos colegas, as meninas revelam o motivo do desentendimento entre Raíssa, Mirela e Mariloponey.

– E agora? O que está acontecendo nessa outra imagem? – Pergunta a pesquisadora.
 – A gente tá brincando. – Responde Mariloponey. – Eu ali! – Fala Raíssa. – Oia Yuri! Nunca mais eu vi Yuri. – Diz Mariloponey. – Foi...e nem coisa, Luan. – Complementa Raíssa. – Mirela olhe bem pra você. Como você está? – Questiona a pesquisadora. – Não sei. (risos). – Responde Mirela. – Eu tava brincando com a boneca. – Diz Mariloponey. – Aí eu derrubei. – Diz Raíssa. – É porque eu tava brincando com um brinquedo, aí Raíssa pegou de mim, e aí eu tava com essa cara porque Raíssa pegou. – Responde Mirela. – Vocês queriam que Mariloponey brincasse com vocês? – Era pra eu brincar com Mariloponey e brincar com Mirela [...]. – Responde Raíssa (Grupos de Interesse, 09/05/2018).

Como foi possível perceber, o desentendimento começa, quando Raíssa derruba o brinquedo de Mariloponey e pega o brinquedo de Mirela. O trecho em destaque, no diálogo acima, mostra como as meninas reagem diante de uma situação de conflito onde disputam entre si os brinquedos e a atenção de Mariloponey. As reações das meninas são caracterizadas como formas de resistir ou recusar a proposta do outro, o que estamos chamando aqui de protagonismo da criança. O estudo sobre as relações sociais entre crianças e adultos no ambiente da creche, desenvolvido por Martins Filho (2006), corrobora com reações exercidas por Raíssa, Mirela e Mariloponey. Embora no trabalho do referido autor, essa relação é estabelecida entre crianças e adultos. Refutamos que as reações de adversidade diante da proposta do outro, também, ocorre na relação entre as crianças.

[...] muitas crianças procuravam *resistir, subverter ou transgredir* as determinações definidas pelos adultos que apresentavam posturas que desconsideravam seus contextos diários da vida social entre seus iguais. Vejo nessas atitudes uma ação que lhes permitia olhar para a realidade circundante com olhos transformadores, capazes de estabelecer suas próprias relevâncias nos processos sociais. Entendi que a transgressão das crianças representava uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído [...] (MARTINS FILHO, 2006, p.05).
[grifos do autor]

Concordamos com o referido autor, quando se refere aos modos de resistir, subverter ou transgredir diante a determinação do outro como estratégias próprias de conseguir o que se deseja. Possibilitando a transformação de algo que foi determinado ou imposto pelo o outro, (re) criando os acordos antes estabelecidos como propôs Raissa, diante a relação estabelecida com Mirela e Mariloponey, no momento da brincadeira. Visto que, ambas se posicionam defendendo seus respectivos pontos de vista. E mais uma vez, as relações se constroem e se desconstroem no movimento de diálogos promovido pelas meninas. Diante o conflito Mariloponey preferiu continuar brincando com Mirela, em quanto isso, Raissa busca por outros pares para brincar. Indo até Roberto que estava brincando só – Raissa busca a aceitação do colega perguntando se pode brincar com ele. É possível notar na expressão facial da menina tal pedido.

Figura 27 – Raissa buscando a aceitação do colega



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Os posicionamentos, de ambas as crianças, foram postos de maneira que cada uma buscou por aquilo que desejava ou confirmou e defendeu a ação que estava desempenhando, tendo a escolha de permanecer na brincadeira ou de buscar novas experiências. Esse último fator foi escolhido por Luíza, uma vez que a maneira que escolheu para se impor, diante dessa situação, ocasionou atrito entre ela com Mirela e Mariloponey.

O modo de se impor de Luíza criou naquele momento, o afastamento de Mirela e Mariloponey que continuaram brincando, enquanto Raissa busca outro par. – Questionadas sobre essa situação, as meninas se posicionam:

– Por que Raissa saiu da brincadeira? – Indaga a pesquisadora. – Porque eu fui perturbar Roberto. – Responde Raissa. – Não, porque Mirela pegou dela... – Fala Mariloponey. – Expulsou eu. – Diz Raissa. – Foi... da brincadeira. – Confirma Mariloponey. – A gente tava brincando. – Fala Raissa. – É, porque ela tava enjoando muito. Pegando o brinquedo de mim. – Responde Mirela. – E isso que vocês fizeram é legal? – Não! – Respondem Mirela e Raissa. – Nunca mais a gente brincou. – Fala Mariloponey. – Mas eu devolvi. – Diz Raissa. – Observando essas imagens, o que vocês aprenderam com essa situação? Pergunta a pesquisadora. – Ah, a gente só ficou brincando. – Responde Mariloponey. – Vocês querem falar mais sobre essas imagens? – Aí eu e Leticia ficamos brincando. – Enfatiza Mariloponey [...]. (Grupos de Interesse, 09/05/2018).

Como podemos notar, diante tal desconforto, Mirela expulsa Raissa da brincadeira alegando que Raissa estava enjoando muito. Já Raissa afirma que saiu da brincadeira, porque foi perturbar Roberto. Diante do exposto, embora não tenhamos o registro fotográfico, a professora interferiu na situação a partir do momento em que Raissa e Mirela puxam o braço de Mariloponey.

Passaram alguns minutos após esse episódio – Raissa, Mirela e Mariloponey voltaram a brincar. Infelizmente, não conseguimos esse último registro. Apesar de que veremos esse trio em outros episódios.

Ainda sobre as relações construídas entre os pares, concordamos com Corsino e Santos (2007, p.12) que “o exercício de cumplicidade e de solidariedade, assim como os laços de amizade estabelecidos entre as crianças, enriquecem suas experiências e expandem suas ações e criações”. Os posicionamentos das crianças mostraram a autonomia, poder de decisão que ambas têm diante as possibilidades de escolhas nas relações sociais estabelecidas com seus pares, mostrando-se crianças ativas e competentes diante situações de negociações, em detrimento do que se deseja conquistar, seja coletivamente ou individualmente. (DELGADO, MÜLLER, 2005; GRAUE, WALSH, 2003).

Ouvir as crianças e percebê-las como potentes não significa “fazer as suas vontades”, deixando à mercê delas a condução da sala de aula. Significa importar-se com o que lhes importa, mantendo uma relação de diálogo e respeito para a construção de um Protagonismo responsável, coparticipativo, baseado na cumplicidade entre as partes. (SCHNEIDER, 2015, p. 28)

Corroboramos com Schneider (2015) quanto à valorização das crianças como potentes em suas respectivas ações, ao ouvi-las, ao buscar compreendê-las, assim como também

concordamos com o posicionamento da professora em situações de conflitos entre as crianças que julgar necessário sua interferência. Desenvolvendo uma relação de parceria e assim promovendo com responsabilidade o protagonismo das crianças.

Quadro 08 – Episódio 2: Assistindo TV

Episódio	Integrantes	Data
Assistindo TV	Mariloponey, Mirela e Cinderela	18/01/2018

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Quadro 09 – Dados da conversa com as crianças (episódio 2)

Episódio	Grupo de interesse	Data/duração	Transcrição
Assistindo TV	Mariloponey, Mirela, Princesa Sofia, Cinderela e Raíssa	10/05/2018 04min e 34seg	2 laudas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

INÍCIO DA CENA INTERATIVA: Mariloponey trouxe de sua casa uma boneca e um livro de histórias. A menina compartilha objetos com Cinderela e Mirela. E logo começam a brincar. Na brincadeira, o livro se transforma em TV e as meninas posicionam a boneca em frente a esse aparato como mostra a imagem 23 (Mariloponey segura o livro/TV, Mirela posiciona a boneca em frente à TV e Cinderela observa atenta), assim como segue nas próximas imagens.

As meninas conversam entre si: – *Tá na hora de assistir filme!* Diz Mirela. De repente a boneca desaparece. – *Amiga cadê ela?* Questiona Mirela, que coloca a mão na cabeça demonstrando está preocupada com o sumiço da boneca. – *Será que foi o palhaço que pegou ela?* Mirela continua com as indagações. Apontando para a parede onde está o palhaço¹⁷. Cinderela havia pego a boneca e colocado embaixo da mesa como mostra a imagem 2. – *Ela*

¹⁷ O palhaço que Mirela se refere é feito de material emborrachado e utilizado durante as aulas em atividades que metem as formas geométricas.

está com a boneca, tira essa máscara. Diz Mirela para Cinderela. [Notas do diário de campo, 18/01/2018]

Figura 28 – Início da brincadeira



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

29 – Livro/ TV



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 30 – Mirela preocupada



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 31 – Apontando para o palhaço



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– O que está acontecendo nessas imagens? Questionou a pesquisadora. – Raíssa colocou a cabeça aqui. Respondeu Mariloponey. – Vamos ver quem está aqui. Fala a pesquisadora apontando para as imagens. – Cinderela, Mirela e eu. Diz Raíssa. – É Mariloponey, Raíssa. Explanou a pesquisadora. – É eu... Eu tava colocando a Tiara em mim. Disse Mariloponey. – Eu tava brincando com a boneca de Sofia, que ela me emprestou pra brincar. Falou Mirela. – Quem está com o livro? É você Mariloponey, está com o que na mão? Questionou a pesquisadora. – Com o meu dever. Responde Mariloponey. – Com o dever não! – É uma caixa. Opina Raíssa. – Não, com uma boneca. Diz Mariloponey. – Não, é uma caixa! Continua Mariloponey. – É um desenho! Responde Mirela. – É um livro de histórias? Uma atividade? É o que? Questiona a pesquisadora. – É um livro! Eu trouxe um livro! Respondeu Mariloponey. – E você está fazendo o que com esse livro? Pergunta a pesquisadora. – Eu to falando porque... Eu quero os bichinhos. Opinou Mariloponey.

Vou mostrar a outra imagem. Diz a pesquisadora. (Grupos de Interesse, 10/05/2018).

Quando nos remetemos a pronunciar a palavra criança, a mesma é precedida de memórias... Das nossas quando criança ou experiências que colecionamos com esses pequenos gigantes que estão próximos a nós, seja irmão, filho, sobrinho ou neto, etc. A segunda referência está atrelada à brincadeira. Essa última faz parte do dia a dia das crianças em todos os contextos sociais em que as mesmas estão inseridas.

Destacamos nesse trabalho, o contexto social escolar. No episódio em destaque Mariloponey, Mirela e Cinderela estabelecem as relações sociais através da brincadeira, da cumplicidade diante as ações que desejam desempenhar e compartilhar entre elas. Ressignificando a função social dos brinquedos que utilizam na brincadeira. Possibilitando a criação de novas experiências. Desse modo, os diálogos e acordos, entre Mariloponey, Mirela e Cinderela, são dotados de autonomia, liderança e dinamismo no grupo (SCHNEIDER, 2015).

Durante os diálogos estabelecidos com as crianças, a tomada de consciência delas sobre as cenas interativas partem do reconhecimento de si, do outro e do ambiente em que estão, conduzindo para os detalhes que compõem a cena interativa. E por último, a análise de todo esse contexto.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: Em seguida, a professora entrega os brinquedos e as meninas resolvem brincar no chão. Levando com elas a boneca que antes assistia TV. – *Vamos brincar?* Diz Cinderela. – *Coloquem a mão aqui!* Prossegue Cinderela com o convite para a brincadeira (o aceite surge quando as meninas colocam as mãos umas sobre as outras, demonstrando que tanto Mirela, como Mariloponey aceitam brincar com Cinderela). Assim, as meninas iniciam a brincadeira: – *Meu gatinho lindo vou fazer uma massagem em sua barriga.* Diz Cinderela que segura a boneca e o gatinho. – *Meu cabelo tá todo feio.* Ai você diz Mariloponey vamos secar ele! Comenta Cinderela. – *Vamos passear gente.* Opina Mirela. – *Mãe meu gato escreveu uma carta e disse que nunca mais vai voltar.* Diz Cinderela. – *Filha nós vamos se mudar... Já arrumei a mala.* Comenta Cinderela. [Notas do diário de campo, 18/01/2018]

Figura 32 – Convite para brincar

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

33 – Massagem no gato

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 34 – Secando o cabelo

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 35 – Mirela convida para passear

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 36 – Arrumando a mala

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

37 – Preparativos para a mudança

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– E agora, o que está acontecendo? Pergunta a pesquisadora. – Tia aqui é a secretária? Questiona Raíssa sobre o local que estávamos. Sinalizo com a cabeça que não. E continuamos a analisar as imagens. – Deixe eu ver, deixe eu ver... Responde Mirela. – Ói ela, ói Cinderela; aqui e ali sou eu. Comenta Mirela. – Vocês estavam brincando de que? Pergunta a pesquisadora. –Eu to brincando de mãe e filha, ai... Raíssa pegou e tomou a boneca da gente. Ai gente pegou e foi dizer a tia (refere-se à professora). Responde Cinderela. – Ai tia disse: “Raíssa venha aqui.” Ai ela colocou Raíssa de castigo. Opinou Cinderela. – Mentira! Tomou a boneca e colocou de castigo. Respondeu Raíssa. – E aqui, o que será que vocês estão fazendo? Isso é o que? Questiona a pesquisadora apontando para a imagem. – Aqui é um carrinho. Responde Mirela. – A gente vai se mudar. Opina Raíssa. – Aqui é uma cesta de roupa. Diz Mariloponey. – Porque a gente tá brincando de se mudar. Responde Mariloponey. – Então vocês estavam brincando de boneca e de se mudar? Pergunta a pesquisadora. – A gente tava brincando de se mudar porque Roberto

queria pegar o carrinho. Responde Mariloponey. E a gente tava se mudando... Pra dizer que ai é nossas coisas. Complementa Cinderela. (Grupos de Interesse, 10/05/2018).

Se antes o foco da brincadeira estava na boneca e revista (TV) de Mariloponey, a partir das últimas cenas interativas, notamos que os holofotes mudaram de posição ou as crianças agregaram ainda mais valores aos brinquedos que a professora distribuiu entre as crianças.

Nesse contexto, percebemos que a boneca de Mariloponey é a grande protagonista nas brincadeiras organizadas pelas meninas. Nesse entorno, os diálogos, estabelecidos pelas meninas, sugerem experiências vividas pelas crianças fora do contexto escolar, quando citam durante a brincadeira que estão arrumando as malas e que irão se mudar, além de alguns fragmentos que compõem o último diálogo estabelecido com as meninas. Experiências como essas estão entrelaçadas com a próxima categoria de análise.

Autores, como: Corsaro (2005), Soares, Sarmiento e Tomás (2005), Ramos (2006), Schneider (2015) e tantos outros estudiosos vêm reforçar a capacidade, competência e autonomia desempenhadas pelas crianças em suas ações, movimentos e brincadeiras. Capazes de refletirem diante o contexto social no qual fazem parte.

Quadro 10 – Episódio 3: Festa de aniversário

Episódio	Integrantes	Data
Festa de aniversário	Mariloponey, Mirela e Princesa Sofia	18/01/2018

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Quadro 11 – Dados da conversa com as crianças (episódio 3)

Episódio	Grupo de interesse	Data/duração	Transcrição
Festa de aniversário	Mariloponey, Mirela e Princesa Sofia	09/05/2018 03min e 51seg	2 laudas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

INÍCIO DA CENA INTERATIVA: Princesa Sofia e Mirela brincam de fazer bolo de aniversário com os lápis de cera. Mariloponey observa as meninas manipulando os lápis

demonstrando interesse em fazer parte da brincadeira, mas Princesa Sofia e Mirela não dão muita atenção para Mariloponey.

Figura 38 – Fazendo bolo com lápis de cera



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– Quem está brincando nessas imagens? Questiona a pesquisadora. – Eu, ela (aponta para Mirela), Princesa Sofia e Mariloponey. Responde Raíssa. – Vocês estão brincando de que? Pergunta a pesquisadora. – De... de boneca. Opina Mariloponey. – É! De boneca! Diz Raíssa. Cinderela não tava. Só tava nós três. Comenta Mirela. – Por que Mariloponey baixou a cabeça? Indaga a pesquisadora. – Porque eu tava com dor de cabeça. Não, porque eu tava com dor de cabeça e não comi. Responde Mariloponey. – Eu tinha dado um pouquinho à boneca a ela... Ai, depois eu fui pra meu lugar. Comenta Mirela. (Grupos de Interesse, 09/05/2018).

As relações sociais estabelecidas entre as crianças revelam uma ordem social de organização de grupos através das brincadeiras (CAMPOS, 2017). Firmadas através de como as crianças criam estratégias de liderança, hierarquias que revelam o líder da brincadeira, estratégias de permanência no grupo ou brincadeira, posicionamento crítico diante conflitos. Fatores como esses são facilmente identificados tanto nos episódios interativos, como no diálogo acima. Princesa Sofia e Mirela conduzem não só a brincadeira com os brinquedos utilizados no grupo, como também criam suas próprias estratégias para liderarem o grupo.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: Mirela começa a mexer no bolo sem dar espaço para Mariloponey também fazer parte da brincadeira. A menina ficou triste e baixa a cabeça sobre a mesa. Mirela e Princesa Sofia começam a falar alto, Mariloponey se irrita e pede para falarem baixo. Mas as meninas continuam e dizem que é Mariloponey quem está falando alto.

Figura 39 – Mariloponey fica chateada



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 40 – Mirela e Princesa Sofia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– Vou ler o início da história, certo? Fala a pesquisadora.¹⁸ – Lembraram o que aconteceu nesse dia? Pergunta a pesquisadora. – Sim. Responde Mariloponey. – Por que você estava com a cabeça baixa, Mariloponey? Questiona a pesquisadora. – Porque todo mundo começou a falar alto. Comenta Mariloponey. (Grupos de Interesse, 09/05/2018).

Mariloponey se mostra indignada com a situação e resolve falar: *o lugar é meu, o bolo tá em minha mesa, também posso mexer!* Exclama a menina. *Então, vamos pra outro lugar.* Diz Mirela. E saem para outro lugar. Mirela e Princesa Sofia se afastam e começam a cantar parabéns. *Mas parabéns pra quem?* Pergunta Mirela. *Pra ela!* Fala Princesa Sofia apontando pra Mariloponey. Mas a menina ainda está chateada com Alice e Mirela e baixa a cabeça. [Notas do Diário de Campo, 18/01/2018].

O bolo produzido por Mirela e Alice tem uma finalidade. É um bolo de aniversário. Ao cantarem os parabéns, a dupla percebe que está faltando o (a) aniversariante e nesse momento aceitam Mariloponey na brincadeira.

As demais crianças que estão do outro lado da sala também começam a cantar os parabéns, irritando Alice. *Parem, parem!* Exclama Alice que fica irritada com os colegas. Após alguns minutos, outras crianças começam a brincar com os lápis de cera, mas a professora pede para guardar os lápis, pois irá contar uma história. [Notas do Diário de Campo, 18/01/2018].

¹⁸ Nesse momento utilizo as notas escritas no diário de campo para relembrar o que tinha acontecido. Notas essas que antecedem as figuras 40 e 41.

Figura 41 – Mariloponey continua irritada

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 42 – Cantando parabéns

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 43 – Fazendo o próprio bolo

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– E vocês estavam brincando de que? Indaga a pesquisadora. – De bolo, porque... Eu não queria zoada, porque eu tava com dor de cabeça. Opina Mariloponey. (Grupos de Interesse, 09/05/2018).

O descontentamento de Sofia diante a situação, condicionou-a a tomar uma atitude. De revoltar-se, expressando sua indignação. Desse modo, também cria estratégias através da fala com argumentos críticos e plausíveis diante o contexto da brincadeira.

As ações desempenhadas por Mirela, Alice e Mariloponey, no contexto da brincadeira, revelam o protagonismo social de ambas como fora descrito anteriormente. Que resulta na defesa de suas respectivas opiniões frente à aceitação do grupo (Mariloponey) e permanência e liderança da brincadeira e brinquedos (Mirela e Alice) (DELGADO, MÜLLER, 2005; GRAUE, WALSH, 2003). Cenas como essas são fortemente marcadas pela recriação, recusa e aceitação da proposta do outro.

4.2 EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS ACOLHIDAS PELA PROFESSORA E INSERIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No primeiro bloco de análises apresentamos a recriação, aceites e recusa às propostas do outro social com cenas do protagonismo das crianças, que se expressam por meio da brincadeira, atrelada a negociações e imposições diante a necessidade de manter e defender propostas de brincadeiras distintas apresentadas por duas crianças.

Neste segundo bloco de análises, continuaremos a identificar como as crianças expressam o protagonismo em experiências próprias que se incorporam as práticas pedagógicas em meio às relações estabelecidas com os pares e professora. As ações compartilhadas entre eles se configuram em práticas regadas de cumplicidade, respeito pelas experiências do outro, de ajudar o outro diante as dificuldades, de promover ações socializadoras.

Reafirmamos que fazer parte desses momentos de extrema vivacidade expressas por meio de ações as quais se concretizam em experiências riquíssimas, que corroboram para em uma imensidão de aprendizagem, não só para as crianças como para a professora, para nós pesquisadores, para vocês que estão lendo e visualizando as cenas do protagonismo das crianças no contexto da Educação Infantil.

Essas crianças estão nos oportunizando em conhecer as práticas que são realizadas em uma turma denominada Infantil IV. Essas experiências são memoráveis e solidifica a importância da Educação Infantil. Assim como constrói-se essa etapa da Educação Básica pelo olhar das crianças.

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem as crianças mostrar-nos os seus mundos (GRAUE e WALSH, 2003, p. 29-30).

Desse modo, defendemos o quão as crianças precisam ser reconhecidas como potentes em suas ações dentro e fora do ambiente da Educação Infantil. (CORSARO, 2005; SOARES, SARMENTO E TOMÁS, 2005; SCHNEIDER, 2015). Buscamos construir esse trabalho na tentativa de evidenciar as crianças, seu olhar, o que pensam e dizem, gestos e uma infinidade de particularidades que fazem parte desses seres cheios de vida e energia.

A seguir, apresentaremos nossa segunda categoria de análise: experiências das crianças que se incorporam as práticas pedagógicas. E como essas experiências são recebidas pela professora e crianças. Nessa perspectiva, o primeiro episódio é intitulado de barulho de helicóptero. Vejamos!

Quadro 12 – Episódio 4: Barulho de helicóptero

Episódio	Integrantes	Data
Barulho de helicóptero	Professora, Raíssa e Luan.	15/01/2018

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Quadro 13 – Dados da conversa com as crianças (episódio 4)

Episódio	Grupo de interesse	Data/duração	Transcrição
Barulho de helicóptero	Raíssa, Mirela e Mariloponey	10/05/2018 03min e 19seg	1 lauda

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

INÍCIO DA CENA INTERATIVA: Durante a atividade sobre as formas geométricas, um helicóptero sobrevoava próximo da escola e as crianças começaram a conversar entre si sobre o barulho do helicóptero.

Figura 44 – Explicando as formas geométricas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

A professora interrompeu a explicação sobre as formas geométricas para conter a conversa e continuar a explicação do assunto. Mas antes dessa ação, perguntou as crianças: *quem está nesse helicóptero?* Luan respondeu: *é da polícia*. A professora faz mais uma pergunta: *o que será que eles estão fazendo aqui?* Luan complementa a resposta: *estão procurando os ladrões*. [Notas do diário de campo, 15/01/2018]. Esse pequeno diálogo entre a professora e Luan nos leva a perceber e contemplar a importância da relação exercida entre ambos na construção do conhecimento. Pautadas na curiosidade e atenção das crianças sobre tudo que está acontecendo em seu entorno, na sensibilidade e olhar atento da professora para

aquilo que desperta interesse nas crianças – promovendo um espaço aberto para o diálogo. Fomentando, esse instante, com questionamentos que envolvem ainda mais as crianças. Nesse momento, dar-se ainda mais evidência as crianças como a principal referência nesse processo de conhecimento em parceria com a professora e os pares.

Neste sentido, para favorecer o Protagonismo Infantil, não basta que as crianças tenham espaço; para isso, é necessário também que a Professora esteja disponível para fazer pontes, aproximações, tornando a sua forma de ensinar mais horizontalizada e mais significativa tanto para ela quanto para a turma (SCHNEIDER, 2015, p. 57).

Corroboramos com os apontamentos realizados pela autora, acima citada, pois contempla a natureza das especificidades entre a relação colaborativa e de parceria entre a professora com as crianças durante a realização de determinada atividade dirigida pela docente. A criança como centro da proposta pedagógica. (BORBA, 2017; BRASIL, 1998, 2006, 2009; RAMOS, 2006; SCHNEIDER, 2015; SOARES, SARMENTO E TOMÁS, 2005). Em um movimento de protagonismo exercido por ambas as partes, tanto pela professora como por Luan, assim também pelas demais crianças que observam o diálogo.

Figura 45 – Luan comenta sobre quem está no helicóptero



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

As conversas realizadas com as crianças têm como objetivo responder essa e outras perguntas que vão acontecendo durante a conversa entre a pesquisadora com as crianças, evidenciando de maneira efetiva as colaborações, olhares e apontamentos das crianças para a construção de um trabalho que é nosso. Diante dos questionamentos realizados pela professora, Raíssa posiciona-se: quando os policiais pegam os ladrões, eles dão baculejo¹⁹ neles. Raíssa se pronuncia com o tom da voz baixo. A professora aproxima-se de Raíssa para

¹⁹ Defini-se baculejo como uma “[Gíria] Revista feita por policiais que, geralmente efetuada em local público, coloca o suspeito com os braços e pernas abertas contra uma parede” (BACULEJO, 2018).

ouvi-la melhor. Confirmando o que a menina tinha falado: *isso, Raíssa! A professora finaliza dizendo: os policias estão trabalhando, então, quando ouvirmos o barulho do helicóptero devemos fazer silêncio para deixar os policias trabalharem.* [Notas do diário de campo, 15/01/2018]

O posicionamento das crianças tanto denota atenção a tudo que ocorre a sua volta, como realiza associações com as experiências adquiridas fora do contexto escolar, promovendo discussões que ampliam o conhecimento das crianças sobre determinada temática.

Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para a criança, perpassado pela construção por parte do (a) professor(a) de uma sensibilidade em relação à criança, tendo como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto profissional busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. E mais: realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança aliada à investigação da própria prática que desenvolve (RAMOS, 2010, p.2).

A postura adotada pela professora ao interromper a explicação sobre as formas geométricas, para ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o barulho do helicóptero, abre espaço para que as crianças se posicionem, além de fomentar as hipóteses destacadas pelas crianças através de questionamentos que contemplam as evidências das crianças. Promovendo o aprimoramento do protagonismo das crianças. Mas o que dizem as crianças sobre esse momento? Participaram dessa conversa: Raíssa, Mirela e Marilopony, que também estavam presentes nesse episódio.

Figura 46 – Raíssa fala sobre o baculejo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Observem as imagens... O que será que aconteceu nesse dia? A pesquisadora questiona. Eu sei! Diz Mirela. Deixe eu dizer! É comigo... Ai ela pegou, ela brigou comigo, ai eu tava... ai eu tava coisando, ai eu xinguei tia (...) e ela brigou comigo. Diz Raíssa. Ela xingou tia! Disse Mariloponey. Será que foi isso, mesmo? Pergunta

a pesquisadora. Eu vou contar pra vocês o que aconteceu no início dessas duas imagens (aponto para as duas primeiras figuras): Durante a atividade sobre as formas geométricas um helicóptero sobrevoa próximo da escola e as crianças começam a conversar entre si sobre o barulho do helicóptero. A professora perguntou quem estava no helicóptero... Falou a pesquisadora. Eu falei que era a polícia. Disse Raíssa. Ai, a professora se aproximou de você pra falar o que? Pra ouvir você melhor ou pra chamar sua atenção? Questionou a pesquisadora. Pra ouvir melhor... Oh tia (pesquisadora) quando eu tava vindo, eu vi uma polícia (nesse momento Mirela diz que também quer falar) dando baculejo em um homem. Ai a polícia disse: passe a carteira, passe a carteira! Tire a roupa, tire a roupa! E faz assim. (Raíssa demonstrou o baculejo nela mesma pra enfatizar a ação dos policiais) seguido de risos das meninas. Agora é minha vez. Um dia eu vi uma polícia passando dentro da minha casa e depois foi no telhado da minha casa e ai... tava saindo um monte de luz. Não sei se ele estava atirando ou se era pra ver alguém. Comenta Mirela. Ah, sei... luz. Aí ele pega e tem um negócio que faz iuiuiuiu. Fala Raíssa. (Grupos de Interesse, 10/05/2018).

A conversa, acima, indica que os primeiros posicionamentos, expostos por Raíssa e Mariloponey, fogem do real acontecimento dos episódios interativos. As meninas não se lembravam desse dado momento.

Durante o encontro no grupo de interesse, como foi apresentado acima, ao ver a imagem, Raíssa, que aparece na última figura, fala que a professora estava brigando com ela. Como testemunha de dado momento e com o auxílio do diário de campo o qual mostra que a professora não estava “brigando”, como apontou Raíssa. Respeitamos a opinião da criança, que traz consigo toda sua subjetividade. Acreditamos que a menina tenha associado esse instante a outro vivido por ela, em uma situação parecida com esta. A criança é capaz de criar novos contextos que fazem sentido em seu imaginário. (CORSARO, 2005).

Ouvi atentamente as crianças, mas percebendo que elas estavam fora do contexto que foi apresentado – descrevi o que estava acontecendo com o intuito de situar as crianças, e assim, continuarmos a conversa.

Sendo assim, o movimento que se deve efetuar para conhecer as experiências das crianças com seus pares, é deixar-se emaranhar na teia de significados que as crianças tecem com seus pares e com os adultos. Fios que são intermináveis e que nos fazem perceber as experiências e as criações desses seres humanos tão pequenos, mas que vivem e agem num mundo que eles percebem, interpretando-o e dando sentido para si próprio (MARTINS FILHO, 2005, p. 23).

É nesse deixar-se emaranhar, proposto por Martins Filho (2005) nas experiências das crianças e os sentidos atribuídos por elas, que nos propomos a ouvir as crianças. Após explicar o contexto, as crianças lembraram-se do ocorrido, sobretudo Raíssa, pois, havia comentado a respeito do barulho do helicóptero, durante a atividade sobre formas geométricas, junto com Luan.

Raíssa utiliza a expressão baculejo para explicar a ação dos policiais, baseada em suas respectivas vivências. A descrição realizada pela menina é dotada de detalhes que definem bem o trabalho dos policiais, até demonstrar como é um baculejo. Já Mirela, relata uma experiência que aconteceu em sua casa. Segundo a menina, os policiais estavam no telhado da casa dela; e como mostra o relato acima, ainda mais detalhado, ela demonstra dúvida sobre a finalidade dos policiais estarem em cima da casa dela.

Elas apropriam-se das referências culturais, das experiências cotidianas da creche, de suas famílias e da mídia, tão presente em suas rotinas, como tema dos processos de criação/construção de suas brincadeiras, não apenas, reproduzindo, mas recriando experiências (CAMPOS, 2017, p. 83).

Embora Campos (2017) estejam referindo-se as experiências com as crianças das creches, concordamos com os apontamentos e estendemos até as experiências cotidianas do contexto da Educação Infantil para além das brincadeiras e recriação de experiências, mas também condiciona as vivências das crianças dentro e fora da escola.

Os relatos, apresentados pelas crianças, confirmam o que estamos discutindo desde o início desse trabalho e que vem sendo apontando pela Sociologia da Infância, estudos sobre o Protagonismo Infantil, dentre outros, e, de uma maneira mais ampla, os estudos sobre infância e pesquisa com a participação ativa das crianças. Que diz respeito ao quanto as crianças são potentes, ativas, críticas. E que são nas relações sociais com o outro (pares, professora, família, etc.) que desenvolvem com mais vivacidade essas e outras especificidades, como a autonomia, conquistando seu espaço. (BORBA, 2017; BRASIL, 1998, 2006, 2009; MATINS FILHO, 2005 e 2006; RAMOS, 2006; SCHNEIDER, 2015; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). Consigo lembrar, exatamente, como as meninas se expressavam: com os olhos brilhando, mexendo as mãos ao falar, com tamanho assombro, enfatizando muito bem aquilo que queriam falar como se quisessem me convencer.

A sensibilidade para com a pesquisa, com a participação ativa das crianças, fez refletir em meus olhos o entusiasmo com que as meninas compartilhavam suas experiências. Como foi dito no capítulo anterior, as crianças querem ser ouvidas, querem falar. A atenção dada às crianças, nesse momento, fez com que confiassem na proposta desse trabalho e em mim.

Uma experiência, contada pelas meninas, levava a outra e saímos da sala dos professores conversando pois, os assuntos ampliaram-se para além do barulho do helicóptero.

Quadro 14 – Episódio 6: Contação de história

Episódio	Integrantes	Data
----------	-------------	------

Contação de história	Professora, Bonito, Artur, Igor, Gabriel, Neguinha, Alice; Mariloponey e Mirela.	29/01/2018
-----------------------------	--	------------

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Quadro 15 – Dados da conversa com as crianças (episódio 6)

Episódio	Grupos de interesse	Data/duração	Transcrição
Contação de história	Grupo 1: Mariloponey, Mirela, Raíssa e Cinderela.	10/05/2018 02min e 31seg 05min e 04seg	1 lauda 1 lauda
	Grupo 2: Artur, Tigre Aranha, Roberto e Neguinha		

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

INÍCIO DA CENA INTERATIVA: A professora pede que as crianças sentem no chão, pois irá contar a história do “Mágico de OZ”. Antes de iniciar a leitura, canta uma música junto com as crianças: *Tem histórias no céu, tem histórias no mar, tem história aqui, tem história lá [...]*. [Notas do diário de campo, 29/01/2018]

Figura 47 – Iniciando a contação com música



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– O que está acontecendo nessas imagens? Pergunta a pesquisadora. – Tia vai pegar uma história e ela cantou uma música que a gente não se lembra. Responde Mariloponey. – Qual será a música? Questiona a pesquisadora. – O mar, o mar...

Inicia Mariloponey. – Eu sei, eu sei! Disse Raíssa. – O mar se afundou, quem foi o culpado foi Mariloponey que não mandou. Raíssa tentando recordar a música que a professora cantou. – O que a professora está fazendo? Pergunta a pesquisadora. – Ela está contando uma história. Opina Mariloponey. – Vocês gostam quando a professora conta história? Indaga a pesquisadora. – Anran, sim! Responderam as crianças. (Grupos de Interesse 1, 10/05/2018)

– Essa é a tia! Diz Neguinha. – Cadê eu? Comenta Tigre Aranha. – Ela está contando historinha pra gente. Opina Flávia. – Vocês lembram qual era a história? Questiona a pesquisadora. – Do lobo mau! Fala Tigre Aranha. – Da florzinha. Diz Neguinha. – O gato! Opina Roberto. – Não. Foi sobre a história do “Mágico de OZ”, que tem Dorote, o espantalho... Comenta a professora. – Ah... O espantalho! Exclama Artur. – Conta à história [...] tem história no céu, tem história no mar... Canta Tigre Aranha e as demais crianças acompanham o colega. – Quando a professora canta essa música? Pergunta a professora – Quando começa a história aí quando ela tá com a mão em cima é história no céu e embaixo, história no mar. Responde Tigre Aranha. (Grupos de Interesse 2, 10/05/2018).

Diante ao que nos foi concedido por as crianças no primeiro grupo de interesse, fica evidente como a música utilizada pela professora, no início e término das histórias infantis contadas por ela, é convidativa tanto para a participação das crianças durante a atividade, como no momento em que dialogávamos sobre esse episódio, seguido do reconhecimento da atividade desenvolvida.

Já o segundo grupo de interesses reconhece de imediato a contação de história, seguida do reconhecimento do trecho da música utilizada pela professora no início e fim da história. Ambos os grupos não lembram o nome da história, mas recordamos juntos.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: *Dorothy morava com seu tio Henrique e sua tia Ema em uma fazenda no Kansas.* A professora aponta para o livro e fala: *Dorothy é essa... menina* (as crianças completam a frase, falando a palavra menina). *Ela gostava de brincar com seu cachorrinho Totó.* Mariloponey demonstra grande interesse pela história e se empolga com a contação; e interrompe a leitura dizendo: *Tia, ela também tem uma bruxa, né? Vai chegar já. Já!* Diz a professora. *Um dia veio um ciclone (que é um vento bem forte) e Dorothy e Totó não conseguiram se proteger.* A professora mostra a próxima página e as crianças, em grande coro, falam: *é a bruxa, é a bruxa!* A professora muda a fisionomia, bem como a voz, parecendo está surpresa e questiona: *Será que é a bruxa? Vamos ver se é a bruxa!* Quando Dorothy se viu sozinha (pausa na contação de história para chamar a atenção de algumas crianças) *quis voltar para sua terra, lá no Kansas. Então, veio uma bruxinha boa e... (olha o detalhe, é uma bruxa boa. E ela vez o que com a Dorothy? Ajudou ela, dando um sapato dourado. E mágico!* Complementa Mariloponey. *Isso, e mágico!* Confirma a professora. *Pra ela encontrar quem?* Questiona a professora. *O mágico de OZ* (nesse momento, a professora fala bem devagar para que as crianças repitam com ela). *Dorothy seguiu um caminho de pedras amarelas, viu um espantalho no milharal e o libertou. Mais*

adiante, ela encontrou um homem feito de lata, só que ele estava enferrujado. Então, a Dorothy te passou um óleo. O homem de lata agradeceu e disse que queria um coração. Para ser generoso. Venha conosco, o mágico de OZ vai conseguir ajudar você (nesse momento, Mariloponey interrompe, mas a professora prossegue com a leitura) *com um coração, disse Dorothy. Fale Mariloponey.* Diz a professora. *Ele é uma lata de lixo, eu tenho esse DVD.* Comenta Mariloponey. *Certo Mariloponey!* Fala a professora. [Notas do diário de campo, 29/01/2018]

Figura 48 – Ouvindo a história Mariloponey opina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– O que foi que aconteceu nesse dia? Pergunta a pesquisadora. – Ela pegou uma galinha e um galo, né... As figuras. E colocou na parede. Responde Mirela. – Oh, essa história que a professora está contando é sobre o “Mágico de OZ”. Comenta a pesquisadora. – Foi! Aí ela disse: “todos sentem aqui.” Diz Mariloponey. – Vocês contariam essa história de um modo diferente? – Brincando... normal. Comenta Cinderela. (Grupos de Interesse 1, 10/05/2018).

Aos poucos, as crianças vão lembrando-se do contexto evidenciado no episódio interativo. Consideramos interessante destacar, quando as crianças são questionadas no grupo de interesse 1, se elas contariam a história de um modo diferente e Cinderela comenta: “brincando... normal”. Reforçando como a brincadeira faz parte do seu dia a dia, de suas vivências.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: A professora questiona as crianças: *A Dorothy já encontrou uma bruxa boa, um espantalho perdido... em busca de quem? O mágico de OZ!!* Respondem as crianças. *No caminho um leão atacou Totó* (a professora fez um movimento de ataque com as mãos) *você é um leão covarde, gritou Dorothy, muito brava! O leão recuou e disse que era mesmo, um covarde. Venha conosco! O mágico de OZ vai te dar toda a coragem, disse Dorothy, com pena do leão. Ao chegarem a cidade de Esmeralda* (a professora interrompe a leitura e chama a atenção das crianças que começavam a ficarem

dispersas) foram até o misterioso mágico de OZ. Então, foram: a Dorothy, o Totó que anda com ela... quem mais? Questiona a professora. O homem de lata. Comenta Mariloponey. O espantalho (apontando para o livro). Foram encontrar o mágico de OZ, olha ele aqui! (mostrando o mágico no livro). Fala a professora. Ele tem uma lua. Opina Mariloponey. E uma estrela, porque ele é um mágico! Complementa a professora. [Notas do diário de campo, 29/01/2018]

Algumas crianças começaram a descrever a vestimenta do mágico. Apontando para o livro e a professora diz: o mágico de OZ deu um cérebro ao espantalho, um coração ao homem de lata e coragem ao leão; mostrando o copinho de coragem que o leão ia beber. Coragem se bebe? Questiona a professora. As crianças responderam que não. A contação de história continua... [Notas do diário de campo, 29/01/2018]

Figura 49 – Continuação da história



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– A professora está mostrando o que? Questiona a pesquisadora. – Ela tá contando a historinha do mágico. Comenta Neguinha. – O OZ ele foi pra um reino que ele não era mágico de verdade. Opina Tigre Aranha. – Se vocês estivessem no lugar da professora vocês fariam algo diferente? Pergunta a pesquisadora. – Eu contava outra história Opina Tigre Aranha. – Qual história? Questiona a pesquisadora. – Do homem aranha. Responde Tigre Aranha. – Eu contava a história do robô. Comenta Neguinha. – Durante as atividades o que vocês mais gostavam? Indaga a pesquisadora. – Eu gostava dela. Diz Tigre Aranha referindo-se a professora. (Grupos de Interesse 2, 10/05/2018).

As crianças relataram que gostaram da história contada pela professora, mas quando questionados se contariam outra história, eles trataram de citar por enredos que fazem parte dos seus respectivos gostos pessoais. Demonstrando posicionamento e autenticidade diante o questionamento.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: *Somente a bruxa boa do sul poderia ajudar Dorothy a voltar para o Kansas. Então... o espantalho conseguiu o que queria. O que ele queria mesmo* (apontando para a cabeça)? Fala a professora. *O cérebro*. Respondem as

crianças. *O homem de lata conseguiu o que queria, o coração* (apontava para o coração). *E o leão, conseguiu o que?* Questiona a professora. *A força!* Responde Mariloponey. *E o que mais?* (movimentando os braços). Pergunta a professora. *Ser um campeão!* Diz Igor. *Não! Co??* Comenta a professora. *Coragem!* Responderam as crianças em coro. *Doroty conseguiu o que queria?* Questiona a professora. As crianças balançam a cabeça fazendo o gesto de negação. *Ela precisava encontrar com quem? A bruxa do??* Pergunta a professora. *A bruxa do sul!* Respondem as crianças. [Notas do diário de campo, 29/01/2018]

A sirene toca (momento de ir para casa) e a professora pede calma para terminar a leitura: *No palácio, perto do deserto, a bruxa boa do sul, disse a Dorothy: Ora! Era só bater três vezes com esses sapatos encantados... E fazer o que?* A professora faz uma demonstração e as crianças a acompanham, batendo os chinelos, e contando três vezes. *E os sapatinhos eram mágicos!* Indaga a professora. *Ela saiu voando pelo o céu!* Responde Mariloponey. *E depois ela foi pra onde?* Questiona a professora. Ela foi pra casa. Responde Mariloponey. *Dorothy se despediu de seus amigos, veio à bruxa e estralou os dedos* (a professora estralou os dedos e as crianças também, como se fosse o passe de mágica). *E voltou a ser feliz, com seu tio Henrique e com sua tia Ema.* A professora mostra no livro, o tio e a tia de Dorothy. *Quem gostou da história?* Pergunta a professora. Gritando, as crianças responderam que sim. A professora finaliza a contação de história cantando, a mesma música que iniciou a contação, junto com as crianças: *Tem histórias no céu, tem histórias no mar...* [Notas do diário de campo, 29/01/2018]

Figura 50 – Encerrando a história com música



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

As meninas continuam tentando lembrar a música que a professora cantou antes de iniciar a contação da história. – O mar, o sol... Tenta Mariloponey. – O mar se afundou. Quem foi o culpado? Foi Mirela. Canta Raíssa. Finalizando com risos. – Não, foi nada! Opina Mirela. (Grupos de Interesse 2, 10/05/2018).

Durante toda a contação de história, as crianças correspondiam aos estímulos da professora, seja através da música que convidava as crianças a participarem daquele momento ou através de questionamentos sobre a história, como os nomes e características dos personagens. Mas Mariloponey se destaca, pois não só respondia aos questionamentos da professora como complementava a história contada pela professora, além de interromper a contação para opinar e compartilhar o que sabia sobre a história. Mariloponey se posicionava, porque sabia o enredo da contação. Essa afirmação se confirma quando a menina comenta que tem o DVD da história do “Mágico de OZ” em casa. Ou seja, as experiências compartilhadas por Mariloponey, durante a contação de história, fazem parte das vivências e hábitos que a menina realiza fora do contexto escolar. Percebemos como as crianças são produtoras de conhecimento, que contribuem nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora como em sua própria aprendizagem e de seus pares. Concordamos com Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p.04) ao compreender a criança como “sujeitos do conhecimento” como um ser dotado de potencialidades.

Pensar a Educação Infantil como instituição que promove a participação social das crianças nas práticas pedagógicas é valorizar as contribuições das crianças em meio às práticas pedagógicas através da socialização. Para Agostinho (2015), a socialização é um processo “complexo de apropriação e renovação, internalização e inovação dos códigos sociais vigentes”. Em meio à complexidade da socialização é através dela que compartilhamos nossas experiências e refletimos nossas práticas tangíveis a inovação e renovação das nossas ações.

Quadro 16 – Episódio 7: Cantoria

Episódio	Integrantes	Data
Cantoria	Artur, Igor, Gabriel, Tigre Aranha e Neguinha	08/02/2018

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Quadro 17 – Dados da conversa com as crianças (episódio 7)

Episódio	Grupo de interesse	Data/duração	Transcrição
Cantoria	Artur, Tigre Aranha,	10/05/2018 04min e 50seg	1 lauda

	Gabriel e Neguinha
--	-----------------------

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

INÍCIO DA CENA INTERATIVA: Gabriel começou a cantar na sala em auto e bom tom. Estava empolgado cantando e tentava influenciar os demais colegas que estavam próximo a ele a cantarem também: *Oh, novinha eu quero tiver contente, não abandona o bonde da gente.* Canta Gabriel. O menino consegue influenciar Igor que começa a cantar e complementa o trecho da música cantada por Gabriel, inicialmente. *Oh, novinha eu quero tiver contente, não abandona o bonde da gente, vem aqui na favela pra sentar no grau. É assim!* Exclama Igor. Neguinha põe as mãos nos ouvidos sinalizando que não quer mais ouvir os meninos cantarem e questiona: *De novo?* Se referindo as repetições do trecho da música cantadas pelos meninos [Notas do diário de campo, 08/02/2018]. Como recorda a menina no diálogo abaixo:

– Neguinha, por que você está com as mãos nos ouvidos? – Porque tava muito alto, não era? Responde Neguinha (Grupos de Interesse, 10/05/2018).

Figura 51 - Gabriel cantando



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 52 – Neguinha irritada



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 53 – Mais cantoria



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– O que aconteceu nesse dia? Pergunta a pesquisadora. – Nesse dia você tava lá! Comenta Tigre Aranha. – Você lembra Gabriel? Questiona a pesquisadora. – Lembro mais não. Responde Gabriel. – Igor ficou de cabeça baixa porque ninguém deixou ele falar o nome da mãe dele. Comenta Tigre Aranha. – Da música ou da mãe? Indaga pesquisadora. – Da mãe dele. Responde Tigre Aranha. (Grupos de Interesse, 10/05/2018).

Externar os sentimentos através da música aciona a expressividade corporal, a oralidade, podendo contagiar quem está a nossa volta. Embora a cantoria de Gabriel não

esteja agradando Neguinha que reclama e põe as mãos nos ouvidos. Mesmo assim, o menino continua a cantar. Tigre Aranha se recorda que nesse dia eu estava na sala junto com eles, além de recordar o motivo pelo o qual Igor estava de cabeça baixa. Veremos a seguir que Gabriel não só contagiou os colegas com sua musicalidade como influenciou seus pares a cantarem músicas diversas.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: Além de, Gabriel também consegue influenciar Tigre Aranha que igualmente acompanha os meninos. A musicalidade estava solta na sala. Após o lanche, as crianças retornaram para sala e a cantoria recomeçou. De um lado, Artur e Neguinha cantam a música interpretada por um artista sergipano (alô dono do bar) e do outro lado, Tigre Aranha cantava uma música utilizando outro idioma, o inglês.

Fiquei curiosa e perguntei a Tigre Aranha: Quem canta essa música? É *do filme do Homem Aranha*. Responde Tigre Aranha. Você sabe o nome dessa música? Indaga a pesquisadora. *Não, mas eu vejo na internet*. Comenta Tigre Aranha. Com ajuda de Tigre Aranha começamos a pesquisar no Google em meu celular. Tigre Aranha sugeriu que fizéssemos a pesquisa através do autofalante e cantou um trecho da música, após a pesquisa, apareceu várias sugestões. Mas não era a música que o menino cantava. *Tia, eu vejo os vídeos no youtube*. Fala Tigre Aranha. Então, vamos fazer a pesquisa no youtube! Exclama a pesquisadora. [Notas do diário de campo, 08/02/2018]

Acesso o site e Tigre Aranha, logo, põe o dedo no autofalante e canta um trecho da música: *the secret side of me. I never let you see. I keep it caged, but. I can't control it...* (Tigre Aranha não cantou exatamente como está escrito em inglês, cantou do seu jeito, que foi suficiente para realizarmos nossa pesquisa com sucesso) em português esse trecho significa: o meu lado secreto. Eu nunca deixarei você ver. Eu o mantenho preso, mas não consigo controla-lo...

Figura 54– Cantoria



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 55 – Tigre Aranha cantando



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 56 – Ajudante



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

– Ai a senhora me perguntou qual era a música. Lembra Tigre Aranha. – Eu disse que era a música do homem aranha, a senhora pesquisou. Diz Tigre Aranha. – Essa é minha música preferida. Complementa Tigre Aranha. – A minha música... é a do homem robô. Diz Neginha. (Grupos de Interesse, 10/05/2018).

Não consigo mensurar, aqui, através de palavras, o quanto as relações sociais estabelecidas com as crianças são riquíssimas em tudo que elas nos permitem conhecer sobre suas vidas, construindo, assim, a cultura infantil. Podemos perceber nos últimos episódios, como podemos contribuir e efetivar a participação das crianças durante as práticas pedagógicas – através da escuta, da fala, de ações socializadoras do saber e conhecimento das crianças. Desse modo, Tigre Aranha compartilhou conosco uma infinidade de experiências que estão atrelados ao saber infantil do menino, quando nos permite conhecer sua música preferida e através dessa revelação nos conduziu a realizar uma pesquisa em uma das mídias mais utilizada no mundo. Envolvendo conhecimento e tecnologia. Tigre Aranha demonstra habilidades no uso da mídia que facilitou nossa pesquisa em busca da música preferida do menino. Reforçando o quanto as crianças são parceiras dos adultos na construção do conhecimento (SCHNEIDER, 2015) e como as experiências acumuladas pelas crianças e trazidas para o contexto da Educação Infantil se incorporam as práticas pedagógicas.

CONTINUAÇÃO DA CENA INTERATIVA: Para nossa alegria, conseguimos encontrar a música que Tigre Aranha cantava, o nome da música é “Monster”, da banda de rock norte americana Skillet, a música faz parte da trilha sonora do filme Homem Aranha 3. Em seguida, Tigre Aranha cantou a música que ele mais gostava do filme. Tigre Aranha estava sentado ao meu lado, quando algumas crianças chamavam o menino para brincar. *Estou ajudando tia, pere!* Exclama Tigre Aranha. [Notas do diário de campo, 08/02/2018]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram longas caminhadas, percursos e etapas vivenciadas durante o desenvolvimento desse estudo. Ampliando o olhar sobre a Educação Infantil e todos que fazem parte desse contexto, especialmente as crianças. Aos poucos fomos alcançando nossos objetivos em como as crianças expressam protagonismo social, compreendendo os modos de protagonismo social da criança expressos em meio às relações interativas estabelecidas com os pares de idade e com a professora no contexto da Educação Infantil.

Envoltos nesse universo da pesquisa e nas possibilidades que essa etapa da Educação Básica nos contempla, buscamos: a) Analisar formas de recriações, aceites e recusas das crianças frente às propostas do outro social; b) Identificar experiências sociais das crianças acolhidas pela professora e inseridas nas práticas pedagógicas.

Reforçamos que o presente trabalho foi construído em torno dos estudos da Educação Infantil, Protagonismo da Criança da Sociologia da Infância com algumas discussões em torno do objetivo central e objetivos específicos dessa pesquisa. Pautados em uma metodologia que potencializa a participação ativa das crianças.

Nesse sentido, as criações das categorias de análise, com base nos dados gerados, identificam como o protagonismo social das crianças são expressos. Seguindo essa linha de preposições, apresentamos em cada categoria de análise episódios pautados na geração dos dados. Evidenciando as relações estabelecidas com os pares de idade e com a professora no contexto da Educação Infantil.

Desse modo, defendemos o quão as crianças precisam ser reconhecidas como potentes em suas ações dentro e fora do ambiente da Educação Infantil. Essa discussão vem sendo debatida e apontada por estudiosos (SOARES, SARMENTO, TOMÁS 2004; CORSARO, 2005; MARTINS FILHO, 2005; RAMOS, 2006; SCHNEIDER, 2015) muitos deles foram referenciados ao longo desse trabalho, mas essas discussões precisam ser ampliadas no contexto da Educação Infantil. Os resultados da pesquisa evidenciam que as crianças são socialmente competentes, capazes de participar com criticidade e autonomia dos eventos interativos e situações que lhes dizem respeito.

Durante a análise dos dados, os elementos que expressam o protagonismo da criança iam sendo identificados paulatinamente, ao passo que cada episódio ia sendo apresentado, quer seja através das sequências das imagens, quer através as notas do diário de campo, ou dos grupos de interesse. Foi possível perceber e contemplar a participação ativa das crianças

nesse trabalho – me sinto honrada em ser a porta voz do que pensam, sentem e dizem as crianças do Infantil IV.

Consideramos como protagonismo social da criança as ações realizadas por elas, seja na relação com o outro social ou individualmente, expressando assim, sua subjetividade, opinião própria, que podem ser enfatizados através da comunicação verbal (fala e escrita) e a comunicação não verbal (linguagem corporal, tanto o movimento do corpo, como da expressão facial). Mostrando-se ativas e competentes em situações de recriação, aceites e recusa às propostas do outro social. E de como as experiências adquiridas pelas crianças dentro ou fora do contexto escolar ganham notoriedade ante as práticas pedagógicas. Tais experiências são dotadas de particularidades individuais da criança e quando compartilhadas são socializadas com outro, expandindo o protagonismo individual para o coletivo. Comprovamos essa perspectiva através dos episódios interativos e grupos de interesse apresentados, descritos e analisados na sessão 4.

Identificamos que o protagonismo social das crianças é expresso principalmente em meio às relações sociais estabelecidas entre os pares e professora e crianças em situações de brincadeiras, sejam elas livres ou dirigidas pela professora e atividades pedagógicas propostas pela professora. Essas relações potencializam o protagonismo individual de cada criança que se constrói tanto coletivamente como individualmente, ou seja, é nesse emaranhado de situações e relações que o protagonismo de cada criança vai se delineando e se firmando. Desse modo, consideramos que as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos colaboram com desenvolvimento do protagonismo social das crianças.

Podemos evidenciar e afirmar tal apontamento através das ações realizadas pelas crianças e apresentadas na Seção 4 que, por meio de técnicas metodológicas, promovem a participação ativa das crianças durante a pesquisa. Nesse sentido, o protagonismo social das crianças foi identificado por intermédio de negociações realizadas pelas crianças, em meio às brincadeiras estabelecidas com os pares, em detrimento de conseguir o que se deseja. Utilizando estratégias em busca de alcançar seus objetivos.

Reforçamos que por meio das brincadeiras foram constituídas as principais cenas interativas, principalmente aquelas que envolvem mais de uma criança. Consideramos os brinquedos e materiais concretos utilizados pelas crianças como elementos participativos das ações das crianças, brinquedos esses, que se tornam favoritos das crianças. Demonstrando as preferências das crianças. Aguçando a imaginação, criatividade e a sua ressignificação, associando-os as vivências estabelecidas dentro da escola e fora dela.

Outro fator que determina o que defendemos nessa pesquisa está centrado nas práticas pedagógicas da professora. Desse modo, as estratégias utilizadas por ela demonstram conhecimento pelas brincadeiras que as crianças gostam, assim como propostas de atividades que tem uma boa aceitação pelas crianças, pautadas na intencionalidade pedagógica.

As formas de recusar, resistir ou aceitar a proposta do outro também fazem parte do protagonismo social da criança. Situações essas que envolve a discordância de uma ou mais crianças. Promovendo a criticidade das crianças ao defenderem suas respectivas opiniões sobre determinada situação. Tentando muitas vezes através dos diálogos e acordos subverter, transgredir ou convencer o outro, exercendo ou não liderança, com estratégias ante a permanência ou entrada nas brincadeiras.

As experiências que se incorporam as práticas pedagógicas foram aceitas pela professora durante as práticas pedagógicas desenvolvidas por ela, bem como pelos pares que respeitaram e ouviam com atenção as experiências dos colegas.

Os laços de amizade favoreceram a cumplicidade entre as crianças durante as brincadeiras, do mesmo modo que em momento de solidariedade, quando ajudam uns aos outros, promovendo ações socializadoras.

Os posicionamentos das crianças demonstram autonomia, poder de decisão, além de tamanha competência em situações de negociação.

A curiosidade expressa pelas crianças também é manifesto do protagonismo social das crianças. E o olhar e escuta sensível da professora é uma das chaves promotoras da participação ativa das crianças no dia a dia da Educação Infantil. Exercendo assim, uma relação de parceria entre crianças e professora.

Os achados delineiam reflexões sobre a importância de as ações sociais das crianças serem ainda mais reconhecidas e valorizadas no contexto da Educação Infantil, sendo um meio propulsor para o desenvolvimento da autonomia que a criança conquista em suas experiências.

A reflexão em torno dos resultados apresentados visa contribuir com as práticas educativas desenvolvidas pela professora com a participação ativa das crianças, bem como enaltecer a importância e valorização da criança ativa, participativa e protagonista de suas ações. Contribuindo também na efetivação da parceria entre professora e crianças.

Promover práticas pedagógicas que visam a participação das crianças é permitir que suas vozes sejam ouvidas, compartilhadas e socializadas, assim, perceberemos o que a criança trás consigo, suas experiências, histórias, identidade, personalidade e uma infinidade de contribuições que enriquecem as relações sociais no contexto da Educação Infantil.

As crianças são as principais referências no pensar e fazer pedagógico, quando nos propomos a viabilizar a participação efetiva das crianças em todo o processo pedagógico estamos inserindo e engajando as crianças a participarem e conhecerem a realidade social da Educação Infantil. Se essa instituição é pensada para as crianças ela também deve ser pensada por elas, assim, veremos ainda mais crianças participativas, autônomas, criativas, críticas e donas de um protagonismo que fará a diferença na sociedade.

Proporcionamos uma pesquisa com foco e olhar voltados para as crianças, de estar à altura delas, envolver-se por suas narrativas carregadas de experiências dotadas de significados. Mostrando assim, o protagonismo de cada uma delas, trazendo a criança à frente do texto. Tornando-as colaboradoras ativas da pesquisa e na construção do conhecimento científico.

Foram dois anos intensos de estudos em torno do que foram apresentadas, as reflexões são constantes a cada nova leitura realizada. Suscitando ideias como: Que novos estudos dessa pesquisa podem fomentar tantas outras? Levando-nos a refletir que a produção do conhecimento é renovável, inspirador; podendo gerar novos conhecimentos. Desse modo, as inquietações que discorrem sobre esta pesquisa, levando a pensar na ampliação dela para outros estudos, sobre o que pensam as crianças diante de fatos sociais existentes na sociedade, buscando valorizar o protagonismo social das crianças frente às diversas temáticas da atualidade. Assim, irão surgindo novas problemáticas partindo da nossa subjetividade, do nosso protagonismo social.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. **A educação infantil com a participação das crianças:** algumas reflexões, Da Investigação às Práticas, 6 (1), 69 – 86. Santa Catarina/ SC, 2015.

BACULEJO. Dicionário Online de Português, 21 nov. 2018. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/baculejo/> > Acesso: 21 nov. 2018.

ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de. **Subjetividade e subjetivação:** a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2232.pdf> . Acesso: 19 jul. 2017.

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil.** (Dissertação de Mestrado) PPGED – UFS. São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/2833/2/SYNARA_ESPIRITO_SANTO_ALMEIDA.pdf Acesso: 19 jul. 2017.

AMARAL, Jeane Costa. **Práticas de cuidados/educação na creche:** o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras? São Cristóvão, SE, 2015. 161 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** São Paulo, Editora Zahar, 1988.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEZERRA, Vanessa Lidianne Domiciniano. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil.** Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4456510 Acesso: 29 mai. 2018.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **29ª Reunião Anual da Anped.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2229.pdf> Acesso: 19 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Ministério Nacional da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde.** Brasília, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html >Acesso: 29 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **Modos de brincar na educação infantil: o que dizem as crianças?** (Dissertação de Mestrado) PPGED – UFS. São Cristóvão, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/RAFAELY_K_NASCIMENTO_CAMPOS.pdf Acesso: 19 jul. 2017

CORSARO, Willian A. **A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 31 mai. 2018.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. SANTOS, Núbia de Oliveira. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil**. ANPED – GT7/ n.07. Rio de Janeiro/ RJ, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/olhares-gestos-e-falas-nas-relacoes-de-adultos-e-criancas-no-cotidiano-de-escolas-de> Acesso: 25 mai. 2018.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças**. ANPED – GT7. Rio de Janeiro/ RJ, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pre-escola-vista-pelas-criancas> Acesso: 25 mai.2018.

DELGADO, Ana Cristina. MÜLLER, Fernada. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.6, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 28 mai. 2018.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”** – Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação**. Tradução Paula Baggio. San Miniato: Buqui, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick, tradução: Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. História da infância e escolarização: construção no campo e questões contemporâneas. In: BERGER, Miguel André (Org.). **Infância e instituições educativas em Sergipe**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 13-32.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JEITINHO. Dicionário Online de Português, 25 set. 2018. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/jeitinho/>. Acesso: 25 set. 2018.

LA TAILLE, Ives de; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias genéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1996.

LAZZARETTI DE SOUZA, Ana Paula; FINKLER, Lirene; DALBOSCO DELL'AGLIO, Débora and KOLLER, Silvia Helena. Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Av. Psicol. Latinoam.* [online]. 2010, vol.28, n.2, pp.178-193. ISSN 1794-4724.

LIMA, Laíse Soares. **Linguagens da infância na perspectiva de educadores de creche: o que revelam as narrativas**. (Dissertação de Mestrado) PPGED – UFS. São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/3556/2/LAISE_SOARES_LIMA.pdf Acesso: 19 jul. 2017.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon**. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. ANPED – GT7/ n.07. Rio de Janeiro/ RJ, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/criancas-e-adultos-na-creche-marcas-de-uma-relacao> Acesso: 25 mai. 2018.

_____. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Santa Catarina/ SC, 2005. Disponível em: Acesso: www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_10_2014_19.57.19.428a271b7f0d019e73eecd15c547bd7a.pdf 25/05/2018 Acesso: 25 mai. 2018.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, Cruz Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta . 24 REUNIÃO ANUAL Caxambu. **Com Olhos de Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche**. Florianópolis: UFSC, 2001. 24 p. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/pGT7.htm> . Acesso em: 01/04/2016.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Análise qualitativa de episódios de interação:** uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.18, n.3, p. 431-442, 2005.

PEREIRA, Flávia Helena Fernandes. **O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil:** tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIPLAC . Lages/SC, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho5048029 Acesso: 29/05/2018.

PIRES, Sergio Fernandes Senna. BRANCO, Angela Uchoa. **Protagonismo infantil:** co-construindo significados em meio às práticas sociais. Universidade de Brasília, Brasília/ DF, Paidéia, 2007, 17(38), 311-320. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf> Acesso: https://www.researchgate.net/publication/279468775_Participacao_social_e_protagonismo_reflexoes_a_partir_das_Conferencias_de_Direitos_da_Crianca_e_do_Adolescente_no_Brasil Acesso: 25 mai. 2018.

PROUT, Prout. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, Conventry, Reino Unido. v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010 (Tradução: Fátima Murad)

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **As crianças no centro da organização pedagógica:** o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? ANPED – GT7. Rio de Janeiro/ RJ, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/criancas-e-adultos-na-creche-marcas-de-uma-relacao> Acesso: 25 mai. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil:** trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

_____. Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico interdisciplinar.** In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). **A criança fala:** a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Viviane dos Reis. **O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil.** (Dissertação de Mestrado) PPGED – UFS. São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/9002> Acesso: 29 nov. 2018

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras:** metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. p. 16-20, agosto, 2005.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil.** UNIVATES. Lajeado, 2015.

URRITA, Keila de Oliveira. **“Professora eu tenho uma coisa pra falar”:** as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação

– Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/ RS, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7275> Acesso: 29 mai. 2018.

ANEXO A – Parecer favorável do comitê de ética em pesquisa

PÁGINA 01 DE 04

**UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** RELAÇÕES SOCIAIS E COTIDIANO PEDAGÓGICO: PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**Pesquisador:** EMILY MAISE FEITOSA ARAGAO**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 74395817.7.0000.5546**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.347.610**Apresentação do Projeto:**

- Este projeto tem como objetivo central compreender os modos de participação social das crianças em seus contextos educativos de uma turma da pré-escola composta por crianças de cinco anos de idade, situado em uma escola municipal de educação infantil do estado de Sergipe. Buscamos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente da turma, visando à efetiva participação social das crianças no dia a dia da educação infantil. Para dialogar com os apontamentos destacado nos apoiamos na Sociologia da Infância como principal enfoque teórico que compreende e reconhece a criança como ator social, ativo e participativo nos diversos contextos em que as mesmas participam.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Compreender os modos de participação social das crianças em seus contextos educativos de uma turma da pré-escola composta por crianças de entre quatro e cinco anos de idade.

Objetivo Secundário:

Investigar quais as estratégias de ensino são utilizadas pela professora e suas relações com a participação social das crianças;

Identificar como as crianças se apresentam frente às estratégias de ensino proporcionadas pela professora;

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº**Bairro:** Sanatório**CEP:** 49.060-110**UF:** SE**Município:** ARACAJU**Telefone:** (79)2105-1805**E-mail:** cephu@ufs.br

UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 2.347.610

Conhecer as formas de organização social das crianças em situações de livre escolha, sem o direcionamento da professora;

Analisar como a professora reage socialmente frente às ações das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não podemos deixar de citar os possíveis riscos que a pesquisa pode desencadear. Desse modo, destacamos a exposição que o participante terá durante a produção da pesquisa e os resultados da mesma. É nesse construto que a pesquisa necessita ser flexível para que, possa se adequar a realidade existente, uma vez que, os participantes não tem a obrigatoriedade em participar do estudo. Destacamos possíveis constrangimentos

durante as observações das rotinas e exposições das falas dos educadores, bem como, das crianças. Com intuito de minimizá-los, procuraremos ao longo da pesquisa estabelecer uma relação de confiança e troca recíproca de aprendizados, explicitando sempre que possível os objetivos do estudo, bem como o caráter sigiloso a respeito das identidades dos participantes da pesquisa. Apenas quando os sujeitos da pesquisa sinalizarem

estarem à vontade com a pesquisadora, sem receios diante das vídeo-gravações, gravadores e demais instrumentos de produção de dados é que a coleta será iniciada.

Benefícios:

A beneficência ressalta os benefícios que a pesquisa pode trazer para os envolvidos, sendo assim, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a produção do conhecimento científico. Ressaltando que os mesmos estarão tendo a oportunidade de expressarem aquilo desejam diante o contexto educativo no qual estão inseridos. Valorizar os saberes construídos no dia a dia da educação infantil é dar voz aos principais envolvidos dessa ação educativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A partir das observações das relações sociais das crianças e professores, construiremos alguns episódios interativos, metodologia utilizada para descrever a ação interacional de um grupo, recortada e descrita (PEDROSA; CARVALHO, 2005). Esses episódios serão organizados na perspectiva de compreender e identificar as relações sociais estabelecidas afetivamente pelos sujeitos da pesquisa. A escrita dos episódios demanda muita

atenção e cautela, pois as ações compartilhadas entre as crianças são repentinas sem qualquer horário agendando; nesses momentos, não basta olhar por olhar, mas buscar em cada detalhe demonstrado pelas crianças o sentido das ações compartilhadas entre si. As observações e anotações serão realizadas com base nas relações sociais das crianças apresentando sinais de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 2.347.610

interações vinculados ao tema de pesquisa. Em consonância com as observações serão realizadas entrevistas áudio-gravadas com os professores da turma com o objetivo de compreender o protagonismo das crianças em seu contexto educativo nas relações sociais entre os pares e professor (a) no cotidiano pedagógico de uma turma da pré-escola. Juntamente com esta etapa da pesquisa, aplicaremos um questionário com intuito de traçar o perfil social destes profissionais, destacando sua função, idade, tempo de trabalho na educação infantil e formação acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplicam.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_983876.pdf	24/08/2017 22:47:11		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DOC_ESCOLA.pdf	24/08/2017 22:43:22	EMILY MAISE FEITOSA ARAGAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Educadores_TCLE.pdf	24/08/2017 22:38:27	EMILY MAISE FEITOSA ARAGAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Crianças_TCLE.pdf	24/08/2017 22:37:21	EMILY MAISE FEITOSA ARAGAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	24/08/2017 22:35:37	EMILY MAISE FEITOSA ARAGAO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_derosto.pdf	24/08/2017 22:32:40	EMILY MAISE FEITOSA ARAGAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)2105-1805 CEP: 49.060-110
E-mail: cephu@ufs.br

PÁGINA 04 DE 04

UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 2.347.610

Não

ARACAJU, 25 de Outubro de 2017

Assinado por:
Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório
UF: SE Município: ARACAJU CEP: 49.060-110
Telefone: (79)2105-1805 E-mail: cephu@ufs.br

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em projeto de pesquisa (responsável pela criança)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA**

TÍTULO DO PROJETO: Relações Sociais e Cotidiano Pedagógico: Protagonismo das Crianças na Educação Infantil

RESPONSÁVEIS PELA PRODUÇÃO DOS DADOS: Emily Maise Feitosa Aragão (Pesquisadora principal) e Tacyana Karla Gomes Ramos (Orientadora da pesquisa)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Sergipe/Programa de Pós-Graduação em Educação

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar de um projeto de pesquisa que iremos desenvolver na rede municipal de ensino onde ele estuda. A participação nesse estudo é muito importante para nós, mas você pode não permitir ou interromper a participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa no momento em que assim desejar.

A pesquisa será desenvolvida com o objetivo de compreender os modos de participação das crianças em seus contextos educativos.

Realizaremos filmagens das professoras e crianças, registrando-se as interações entre as crianças ou com os adultos durante as práticas pedagógicas desenvolvidas. Seguidas de escritos em diário de campo, vídeo-gravações e registros de imagens por meio de fotografias. Escolhemos a filmagem como aparato metodológico, pois necessitamos nos debruçar sobre os mínimos detalhes das ações apresentadas pelas crianças e educadores. Portanto, o vídeo nos permitirá rever cenas e captar as nuances que poderiam ser perdidas tendo como base somente as observações.

A criança poderá se sentir desconfortável no início das videogravações. Seu(sua) filho(a) poderá “estranhar” a presença da(s) pesquisadora(s) na sala. Esse risco de desconforto deverá ser minimizado com a visita da(s) pesquisadora(s) à instituição durante vários dias antes do início das filmagens para que as crianças possam se familiarizar com ela. Somente diante de uma sinalização de que as crianças estão à vontade (não demonstrando receio ou choro diante da câmara ou da(s) pesquisadora(s) é que a coleta será iniciada).

Justificamos a relevância desta pesquisa por contribuir na reflexão a respeito sobre os modos de participação e protagonismo das crianças no contexto educativo no qual estão inseridas sendo p propulsor do desenvolvimento infantil, que dê visibilidade ao mundo social das crianças; contribuindo, assim, com um conjunto de saberes que possam discutir práticas

que desenvolva cada vez mais o protagonismo infantil, atentas às necessidades, motivações, interesses e desafios das crianças.

Os autores irão apresentar ou publicar os resultados desta pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em congressos científicos, revistas especializadas, livros, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos sobre os modos de participação das crianças no contexto educativo, do protagonismo infantil, mas a identidade de seu(sua) filho(a) só irá aparecer, caso seja autorizada pelos pais ou responsáveis.

Gostaríamos de contar com a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa.

CONTATO COM A PESQUISADORA PRINCIPAL: fone – (79) 9 9934-2690. E-mail: emily-dahora@liv.com Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Cidade Universitária Prof. Aloísio de Campos, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão. Fone: 2105-6600.

IDENTIFICAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

NOME DA CRIANÇA: _____

- ☐ Sim. Aceito que meu(minha) filho(filha) seja filmado(a) para esse estudo.
- ☐ Permito a apresentação e/ou a publicação das imagens da criança nos resultados deste estudo.

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsável pela criança

Pesquisadora responsável pelo projeto

Testemunha 1

Testemunha 2

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em projeto de pesquisa (professora)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA**

TÍTULO DO PROJETO: Relações Sociais e Cotidiano Pedagógico: Protagonismo das Crianças na Educação Infantil

RESPONSÁVEIS PELA PRODUÇÃO DOS DADOS: Emily Maise Feitosa Aragão (Pesquisadora principal) e Tacyana Karla Gomes Ramos (Orientadora da pesquisa)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Sergipe/Programa de Pós-Graduação em Educação

Você está sendo convidado (a) para participar de um projeto de pesquisa que iremos desenvolver na rede municipal de ensino onde você atua. A sua participação nesse estudo é muito relevante para nós. Ao aceitar participar, você pode não permitir ou interromper a sua participação no momento em que assim desejar.

A pesquisa será desenvolvida com o objetivo compreender os modos de participação das crianças em seus contextos educativos em uma turma da Educação Infantil.

Realizaremos entrevistas áudio-gravadas com educadores que atuam na turma com crianças entre 4 e 5 anos de idade, com intuito de traçar o perfil social destes profissionais, destacando sua função na creche, idade, tempo de trabalho na educação infantil e formação acadêmica. O passo seguinte é dar início às observações da rotina da turma, seguidas de escritos em diário de campo, vídeo-gravações e registros de imagens por meio de fotografias. Escolhemos a filmagem como aparato metodológico, pois necessitamos nos debruçar sobre os mínimos detalhes das ações apresentadas pelas crianças e educadores. Portanto, o vídeo nos permitirá rever cenas e captar as nuances que poderiam ser perdidas tendo como base somente as observações.

Todos esses procedimentos culminarão na organização dos episódios a serem descritos e analisados pela pesquisadora e a orientadora do projeto. Nesse sentido, a análise dos episódios permitirá apresentar aos educadores e crianças na pesquisa os resultados das análises, possibilitando pensar sobre os modos de participação das crianças em seus contextos educativos. Os resultados serão apresentados em reunião previamente agendada com todos os envolvidos durante todo o processo da pesquisa.

Em relação ao risco de constrangimentos ao longo da pesquisa, procuraremos minimizá-los, ao passo que garantimos o sigilo dos nomes oficiais dos sujeitos da pesquisa, resguardando assim, seu anonimato, bem como, esclarecendo sempre que necessário o interesse e objetivos do trabalho proposto. Investiremos na construção de um clima favorável

à participação do grupo. Buscaremos nos familiarizar com os sujeitos da pesquisa, entrando em contato com o dia a dia dos mesmos e participando de suas rotinas, na busca por uma aceitação cautelosa. À medida que formos sendo aceitos, daremos início aos processos escolhidos para produção dos dados.

Justificamos a relevância desta pesquisa por contribuir na reflexão a respeito dos modos de participação e protagonismo das crianças no contexto educativo no qual estão inseridas; contribuindo, assim, com um conjunto de saberes que possam discutir práticas atentas às necessidades, motivações, interesses e desafios das crianças.

Os autores irão apresentar ou publicar os resultados desta pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em congressos científicos, revistas especializadas, livros, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos sobre a organização de práticas educativas com bebês, mas a sua identidade não irá aparecer. Desta forma, fica assegurado o anonimato das professoras integrantes da pesquisa.

Gostaríamos de contar com a sua participação no projeto.

CONTATO COM A PESQUISADORA PRINCIPAL: fone – (79) 9 9934-2690. E-mail: emilymaise.ufs@gmail.com Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Cidade Universitária Prof. Aloísio de Campos, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão. Fone: 2105-6600.

IDENTIFICAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

Nome: _____

- ☐ Sim. Aceito ser filmado e ter minhas falas audiogravadas para este estudo.
- ☐ Permito a apresentação e/ou a publicação dos resultados deste estudo.

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Educador (a)

Pesquisadora responsável pelo projeto.

Testemunha 1

Testemunha 2

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C – CALENDÁRIO (observação participante)

Jan 2018 ▼							HOJE	MAIS
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		
31	1	2	3	4	5	6		
7	8	9	10	11	12	13		
14	15	16	17	18	19	20		
21	22	23	24	25	26	27		
28	29	30	31	1	2	3		

Fev 2018 ▼							HOJE	MAIS
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb		
28	29	30	31	1	2	3		
4	5	6	7	8	9	10		
11	12	13	14	15	16	17		
18	19	20	21	22	23	24		
25	26	27	28	1	2	3		

*Dias em destaque.

APÊNDICE D – Roteiro (grupos de interesse)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO: Conversando com as crianças (analisando *episódios interativos*)

TÍTULO DO PROJETO: Relações Sociais e Cotidiano Pedagógico: Protagonismo das Crianças na Educação Infantil

RESPONSÁVEL PELA PRODUÇÃO DOS DADOS: Emily Maise Feitosa Aragão

- O que a professora está fazendo?
- O que a professora fez é legal? Por quê?
- Vocês gostam dessa atividade?
- O que vocês acham dessa atividade?
- O que aconteceu nesse dia?
- O que está acontecendo nas imagens?
- Por que o ou a colega entrou na brincadeira?
- Por que o ou a colega saiu da brincadeira?
- O que vocês estão fazendo?
- Se você fosse a professora faria algo de diferente?
- O que aconteceu de melhor nesse dia?
- Pode dizer algo que aprendeu nesse dia?

APÊNDICE E – Apresentação dos resultados dos estudos aos participantes e famílias das crianças

